

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СИТНЯКІВСЬКА СВІТЛАНА МИХАЙЛІВНА**

**УДК 37.013.42:81'246.2**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ  
СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УНІВЕРСИТЕТАХ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ С. М. Ситняківська  
(підпис)

Науковий консультант

Сейко Наталія Андріївна,  
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Ситняківська С. М.* Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2019.

У дисертації вперше розроблено, науково обґрунтовано, експериментально перевірено та впроваджено теоретичні і методичні засади підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах.

Аналіз методологічних засад професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі у педагогічній науці та практиці діяльності вищої школи уможливив визначення низки труднощів та суперечностей у впровадженні такої системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: соціальною потребою у білінгвальних фахівцях соціальної сфери, здатних надавати допомогу і підтримку полілінгвальним клієнтам, та усталеною практикою підготовки фахівців соціальної сфери в одномовному режимі; необхідністю готувати майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, спроможних долучитися до міжнародних здобутків у цій сфері, брати участь у міжнародних проектах, навчанні, та відсутністю цілісної педагогічної системи, моделі та технології, спрямованих на досягнення успішної адаптації студентів до вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом; відсутністю теоретико-методологічних основ білінгвального навчання у вітчизняних закладах вищої освіти і недостатнім науково-методичним забезпеченням даного процесу.

Доведено, що метою професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі є розвиток їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності. Серед низки проаналізованих у межах даного дослідження підходів, були виокремлені найбільш ефективні в умовах розвитку білінгвальної професійної

комунікативної компетентності: загальнонаукові (системний), науково-градієнтні (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, соціокультурний, технологічний) та лінгвістичні (кредитно-блоковий, лексико-термінологічний, тематичний).

Систематизовано понятійно-категоріальний апарат дослідження та конкретизовано поняття, які характеризують, по-перше, сутність та специфіку білінгвізму у освітній сфері, по-друге, висвітлюють особливості предметно-орієнтованого білінгвального навчання, по-третє, розкривають предмет дослідження. Набули подальшого розвитку поняття "білінгвальне навчання" та "білінгвальна освіта", а також запропоновано визначення поняття "білінгвальна професійна комунікативна компетентність". Уточнено зміст поняття "предметно-орієнтований білінгвізм". Було визначено, що розвиток білінгвального навчання у вітчизняній освітній сфері здійснюється через штучний білінгвізм субординативного типу.

Виявлено творчий доробок вітчизняних і зарубіжних учених щодо оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, що уможливило виокремлення найбільш прийнятних для вітчизняної системи вищої освіти моделей білінгвального навчання – дублюючу, адитивну, паритетну і витісняючу.

Виокремлено головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету, які були розділені на три основні блоки: загальнодидактичні, лінгвістичні та специфічні принципи білінгвального навчання.

Аналіз теоретичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі уможливив встановити сутність, структуру та виділити критерії та показники сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Білінгвальна професійна комунікативна компетентність була визначена як здатність особи ефективно виконувати професійні обов'язки з можливістю

виконання функцій комунікації, документоведення, наукової діяльності та професійного саморозвитку та самовдосконалення як рідною, так і іноземною мовами. Основними компонентами білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери були виділені: особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний. Було встановлено, що білінгвальна професійна комунікативна компетентність фахівців соціальної сфери може бути сформована на чотирьох рівнях: низькому, середньому, достатньому та високому.

Серед чинників, які впливають на потребу професійної підготовки кадрів для соціальної сфери на білінгвальній основі, були виокремлені: загострення соціальних проблем, збільшення кількості державних та недержавних альтернативних соціальних служб, які створюються та фінансуються іноземними інвесторами, місіями, фондами, що спричиняє потребу у білінгвальному професійному обміні та взаємодії, попит на даний вид професійної діяльності, зростання ринку пропозицій соціальних послуг, динаміка соціальних та освітніх потреб населення.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери надав можливість виділити моделі, які уможливлюють білінгвальну підготовку фахівців: рольова модель, контекстна, професійного взірця, соціальної взаємодії, інформаційна, персонологічна, модель Д. Кокса.

Базовими складовими в умовах визначення змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери визначено: характеристики професії, освітній процес, у ході якого здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери, та соціальне замовлення, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства.

Встановлено, що модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі повинна бути побудована у вигляді освітньої структурно-функціональної моделі, її завданням є дослідження навчального процесу з метою

забезпечення підвищення професійної комунікативної компетентності випускника. Базовими конструктами для побудови такої моделі визначено: цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, результативно-коригуючий. За такою моделлю професійна підготовка майбутніх фахівців відбувається у чотири етапи, що надає можливість майбутнім фахівцям соціальної сфери у процесі навчання досягнення певного рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Доведено, що впровадження інноваційних активних методів навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у процес професійної підготовки на білінгвальній основі дасть можливість підвищити відповідність результатів соціальної взаємодії потребам усіх цільових груп, на які працює соціальна сфера, адже з його допомогою у студентів формуються як лінгвістичні комунікативні, так і професійні комунікативні компетентності, зростає особистісна мотивація до навчання, пізнавальна діяльність, а також укріплюється зв'язок змісту професійного навчання у закладі вищої освіти з потребами сучасного ринку праці у білінгвальних фахівцях.

Методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО забезпечується ієрархічними зв'язками між її елементами.

Запропонована авторська методика обрахунку оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, яку доцільно викладати білінгвально. Вона була розроблена на основі принципу "золотого перетину" щодо протилежностей, які супроводжують систему підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Для реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі розроблено спеціальне навчально-методичне забезпечення. Оскільки на першому етапі білінгвального навчання у ЗВО головним структурним компонентом моделі професійної підготовки фахівців

соціальної сфери на білінгвальній основі виступає білінгвально-дидактичний елемент, який передбачає введення термінів або термінологічних словосполучень, що вивчаються як рідною, так і іноземною мовами, то для першого етапу БН розроблено понятійно-термінологічний білінгвальний словник. Для другого етапу такого навчання розроблено білінгвальні змістові блоки, які увійшли до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом цього етапу. Для третього та четвертого етапів білінгвального навчання, на яких передбачається викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, розроблено білінгвальні навчально-методичні посібники, які окрім словника соціально-педагогічного спрямування, містять теоретичну частину, у якій представлено особливості перекладу наукової літератури; основний курс посібника складається із розгорнутого тексту лекцій рідною мовою та анотації іноземною (англійською) мовою, а також із теоретичних запитань для самоконтролю та професійно-орієнтованих завдань, що стосуються заданої теми, іноземною мовою, а також тестових завдань для перевірки засвоєння матеріалу.

Для характеристики стану професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі проведено пілотне опитування студентів, науково-педагогічних працівників різних закладів вищої освіти України та роботодавців майбутніх фахівців соціальної сфери.

За результатами узагальнення даних пілотного опитування встановлено, що як замовники на фахівців соціальної сфери – роботодавці, так і студенти та науково-педагогічні працівники добре обізнані із поняттям "білінгвальне навчання", вбачають переваги у фахівцях, які у процесі професійної підготовки вивчали дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально над фахівцями, які навчалися за класичною системою, розуміють актуальність і потребу у білінгвальних галузевих фахівцях. Більшість опитаних студентів та науково-педагогічних працівників вважають потрібним і корисним білінгвальне

вивчення (викладання) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, а більшість роботодавців майбутніх фахівців соціальної сфери виражають потребу у таких фахівцях для виконання міжнародних проектів та внутрішньої діяльності.

Експеримент здійснювався протягом 2010 – 2017 рр. на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка; Київського університету імені Бориса Грінченка; Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини; Рівненського державного гуманітарного університету. Експериментальну групу склали 241 студент вищеозначених закладів, контрольну – 232. Під час відбору експериментальної та контрольної груп було дотримано кількісну та якісну репрезентивність. Упродовж формувального етапу експерименту у КГ протягом семи років здійснювалась підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери за традиційною методикою викладання дисциплін. У ЕГ було впроваджено модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Для виявлення результатів формувального впливу відбувалося порівняння результатів контрольної та експериментальної груп.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (за чотирма компонентами: когнітивно-операційним, професійно-комунікативним, оцінно-рефлексивним та особистісно-мотиваційним) на початку і наприкінці педагогічного експерименту засвідчив більш високу результативність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у експериментальній групі.

Здійснено статистичну перевірку результатів дослідження за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Аналіз результатів дослідження підтвердив ефективність розробленої моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній

основі, запровадженої в експериментальній групі студентів, що відобразилося у збільшенні студентів, рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності яких характеризується як високий та достатній.

Визначені прогностичні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Результати дослідження впроваджені у практику діяльності закладів вищої освіти України.

**Ключові слова:** професійна підготовка, фахівці соціальної сфери, модель професійної підготовки, білінгвальна освіта, білінгвальне навчання, білінгвальна професійна комунікативна компетентність.

### ABSTRACT

*Sytnyakovska S. M. The Theory and Methodology of Training Specialists in Social Sphere on a Bilingual Basis at Universities. – Qualifying scientific work, manuscript. Dissertation for obtaining scientific degree of the doctor of pedagogical sciences on specialty 13.00.04 – theory and methods of professional education. – Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2019.*

In the dissertation for the first time the theoretical and methodical principles of training specialists of the social sphere on the bilingual basis at universities have been worked out, scientifically substantiated, experimentally verified and implemented.

The analysis of the methodological principles of professional training of specialists on a bilingual basis in pedagogical science and practice of higher education enabled the determination of a number of difficulties and contradictions in the implementation of such a system of future social sphere specialists training: the social need in the bilingual social sphere professionals, able to provide assistance and support to multilingual clients, and the established practice of training social sphere specialists in the monolingual mode; the need to prepare future social sphere specialists on a bilingual basis, able to engage in international achievements in this field, participate in international projects, study, and lack of a coherent pedagogical system, models and technologies aimed at successful adaptation of students to the study of professional



subjects in a bilingual way; the lack of theoretical and methodological foundations of bilingual education in native institutions of higher education and the lack of scientific and methodological support for this process.

It has been proved that the purpose of professional training of specialists on a bilingual basis is the development of their bilingual professional communicative competence. Among the range of approaches analyzed in this study the most effective in the process of the development of bilingual professional communicative competence were singled out: general scientific (system), scientific-gradient (competence, personal-activity, sociocultural, technological) and linguistic (credit-block, terminological, thematic).

The conceptual-categorical apparatus of the research was systematized and there were defined the concepts that characterize, firstly, the essence and specificity of bilingualism in the educational sphere, secondly, they cover the peculiarities of content and language integrated learning and, thirdly, reveal the subject of the research.

The concepts of "bilingual teaching" and "bilingual education" became more advanced, as well as the definition of "bilingual professional communicative competence" was proposed. The meaning of the concept "subject-oriented bilingualism" was specified. It was determined that the development of bilingual education in the domestic educational sphere is carried out through artificial bilingualism of subordinate type.

The creative achievements of domestic and foreign scientists on optimization of professional training of future social sphere specialists on the bilingual basis were revealed, which made it possible to distinguish between the most suitable for the national system of higher education models of bilingual education – duplicative, additive, parity and repressive.

The main principles of the professional training of future social sphere professionals on the bilingual basis were distinguished, which were divided into three main blocks: general-didactic, linguistic and specific principles of bilingual education.

The analysis of the theoretical principles of professional training of future social sphere specialists on the bilingual basis made it possible to establish the essence, structure and distinguish the criteria and indicators of the formation of bilingual professional communicative competence.

Bilingual professional communicative competence was defined as the ability of a person to perform professional duties effectively with the ability to perform functions of communication, document management, research activities and professional self-development and self-improvement in both native and foreign languages. The main components of the bilingual professional communicative competence of the future social sphere specialist were identified: personal motivational, cognitive-operational, professional communicative and evaluative reflexive. It has been established that bilingual professional communicative competence of future professionals can be formed on four levels: low, medium, sufficient and high.

Among factors influencing the need for professional training of social sphere specialists on the bilingual basis were the following: the growth of social problems, the increase of the number of state and non-state alternative social services that are created and financed by foreign investors, missions and foundations, which entails the need for bilingual professional exchange and interaction, demand for this kind of professional activity, growth of the market of social services offers, dynamics of social and educational needs of the population.

The analysis of domestic and foreign models of social sphere specialists professional training provided an opportunity to distinguish models that enable bilingual training of specialists: the role model, context, the professional model, the model of social interaction, informational, personological, the model of D. Cox.

The basic components in determining the content of the model of professional training of social sphere specialists were defined: the characteristics of the profession, the educational process, in which the professional training of social sphere specialists is carried out, and the social need in such specialists, which dictates the political, socio-

cultural, and economic realities of society.

It was established that the model of professional training of social sphere specialists on the bilingual basis should be constructed in the form of an educational structural-functional model, its task was to study the educational process in order to ensure an increase in the professional communicative competence of the graduate. The basic constructs for such a model were defined: target, conceptual, motivational, content, activity-technological, corrective. According to this model, the professional training of future specialists takes place in four stages, which enables future social sphere professionals in the process of learning to achieve a certain level of bilingual professional communicative competence.

It has been proved that the introduction of innovative active methods of training future social sphere specialists into the process of professional training on a bilingual basis will enable to increase the correspondence of the results of social interaction to the needs of all target groups to which the social sphere operates, since with its help students develop as linguistic communicative, and professional communication skills, increase personal motivation for learning, cognitive activity, as well as the connection of the content of the professional study at the institution of higher education with the needs of the modern labor market in bilingual specialists.

It also has been proved that the method of realization the model of professional training of future social sphere specialists on the bilingual basis in higher educational institutions was provided by hierarchical connections between its elements.

The author's technique of calculation the optimal number of special subjects, which was expedient to teach bilingually, was suggested. It was developed on the basis of the principle of the 'golden section' of the opposites that accompany the system of training social sphere specialists on a bilingual basis.

Special educational and methodological support on the bilingual basis was developed to implement the model of professional training of future social sphere specialists. The bilingual-didactic element is the main structural component of the

model of professional training of social sphere specialists on the bilingual basis at the first stage of bilingual education. It serves for the introduction of terms or terminological phrases studied in both native and foreign languages. So, for the first phase of the BE a terminological bilingual dictionary has been developed. For the second stage of bilingual education, bilingual content blocks have been developed that are included in all special subjects that are taught during this phase. For the third and fourth stages of bilingual education bilingual instructional manuals have been developed, which, in addition to the vocabulary of socio-pedagogical content, contain a theoretical part in which the peculiarities of the translation of scientific literature are presented. The main course of the manual consists of expanded lecture notes in the native language and an extensive annotation in the foreign (English) language, as well as theoretical questions for self-control and professionally-oriented tasks related to a given topic, set out in a foreign language, as well as test assignments for checking material mastery.

To characterize the present day situation of professional training of future social sphere specialists on a bilingual basis, a pilot survey of students, teachers of various higher education institutions of Ukraine and employers of future specialists was conducted.

According to the results of the pilot survey data, it was found that as employers and students as teachers are well aware of the concept of bilingual education and understand the benefits of specialists who, in the process of professional training, studied special subjects bilingually over the specialists who studied classically, understand the urgency and need in bilingual professionals. The majority of interviewed students and teachers consider it necessary and useful to study (teach) bilingually, and the majority of employers of future social sphere professionals express the need for bilingual specialists for the implementation of international projects and internal activities.

The experiment was carried out during 2010 – 2017 on the basis of Zhytomyr Ivan Franko State University; Kiev Boris Grinchenko University; Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University; Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University; Rivne State Humanitarian University. The experimental group was consisted of 241 students of the above-mentioned institutions, control group – 232. During the selection of the experimental and control groups, quantitative and qualitative representativeness was observed. During the formative stage of the experiment in the CG, for seven years, the training of future social sphere specialist was carried out according to the traditional method of teaching. The model of professional training of future social sphere specialists on a bilingual basis was introduced in the EG.

To find out the results of molding influence, there was a comparison of the results of the control and experimental groups.

The comparative analysis of bilingual professional communicative competence levels of future social sphere specialists (for the four components: cognitive-operational, professional-communicative, evaluative-reflexive and personally-motivational) at the beginning and the end of the pedagogical experiment has showed a higher effectiveness of future social sphere specialists training in the experimental group.

Statistical analysis of the results of the study using the Pearson criterion  $\chi^2$  was performed.

The analysis of the results of this research confirmed the effectiveness of the developed model of professional training of future social sphere specialists on the bilingual basis introduced in the experimental group of students. It was reflected in the increase of the amount of students, which level of bilingual professional communicative competence was characterized as high or sufficient.

The prognostic directions of professional training of future social sphere specialists on the bilingual basis were determined. The research results were introduced into the practice of higher education institutions of Ukraine.

**Key Words:** professional training, social sphere specialists, model of professional training, bilingual training, bilingual education, bilingual professional communication competence.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Ситняківська, С. М., 2018. *Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету*: [монографія]. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 524 с.

2. Ситняківська, С. М., 2018. Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Сучасні соціальні технології в освіті* : колективна монографія. [[кол. авт.] за заг. ред. Наталії Сейко]. Житомир: Вид. О. О. Євенок.

3. Ситняківська, С. М., 2011. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 57, с. 88–92.

4. Ситняківська, С. М., 2012. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 61, с. 121–127.

5. Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальні засади моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія: педагогічні науки, Вип. 39, с. 181–187.

6. Ситняківська, С.М., 2012. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 65, с. 85–88.

7. Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні та психологічні науки, №1(66), с. 257–268.

8. Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. №1-2, с. 57– 66.

9. Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2014. Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 6 (78), с. 167–172.

10. Ситняківська, С. М., 2015. Дослідження ставлення студентів соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка до викладання фахових дисциплін білінгвальним способом. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. №1 (79), с. 134–138.

11. Ситняківська, С. М., 2015. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки. *Науковий журнал СумДПУ імені А.С. Макаренка*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. №5 (49), с. 363–372.

12. Ситняківська, С. М., 2016. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 1(83), с. 135–142.

13. Ситняківська, С. М., 2016. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа білінгвальної професійної підготовки. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Вип. LXXII, Том 1, с. 149–153.

14. Ситняківська, С.М., 2016. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Нові технології навчання: наук.-метод.зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип. 89, Частина 1, с. 208–214.

15. Ситняківська, С. М., 2017. Структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Вип. LXXV, Том 3, с. 143–148.

16. Ситняківська, С. М., 2017. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Педагогічні науки*, Вип. 3(89), с. 135–142.

17. Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Вип. LXXVII, Том 2, с. 109–113.

18. Ситняківська, С. М., 2018. Характеристика базових конструктів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб.наук.пр., № 3 (62), Т. 2, с. 303–308.*

19. Ситняківська, С. М., 2018. Розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах білінгвального навчання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*. Педагогічні науки, №2 (16), с. 273–278.



20. Ситняківська, С. М., 2018. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа професійної підготовки на білінгвальній основі. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. Вип. 7, Т. 2, с. 104–107.

21. Ситняківська, С. М., 2018. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі як чинник білінгвальної професійної підготовки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: педагогічні науки*, Вип. 4 (95), с. 195–200.

22. Ситняківська, С. М., 2018. Позитивні аспекти та ризики, які виникають у процесі професійної підготовки на білінгвальній основі в умовах університету. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Вип. LXXXIV, Том 1, с. 155–159.

23. Ситняківська, С. М., 2019. Концепт білінгвізму у категоріальному полі теорії і методики професійної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Вип. 44, с. 287–299.

24. Ситняковская, С. М., 2013. Билингвальное обучение как необходимый фактор эффективной подготовки будущих специалистов в условиях поликультурности современного мира. *Материалы международной научно-практической конференции "Наука и образование в современном мире"*. Караганды: РИО "Болашак – Баспа", Том 4, с. 310–314.

25. Sytnyakovska, S., 2016. Bilingual Education of Social Sphere Specialists in Ukraine (the case of Zhytomyr Ivan Franko State University). *"Edukacja Międzykulturowa"*. nr 5, Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 65–77.

26. Sytnyakovska, S., 2017. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis. *International Journal of New Economics and Social Sciences*. International Institute of Innovation "Science-Education-Development" in

Warsaw, Poland. [online]. № 2 (6), pp. 331–340. Режим доступу : <http://www.ijoness.com>. [Дата звернення 17 жовтня 2017].

27. Sytnyaktivska, S., 2018. Perspectives of the Development of Bilingual Education in Ukrainian Higher Educational Institutions. *International Journal of New Economics, Public Administration and Law*. (IJOURNAL). [online]. Varna-Świnoujście, № 1 (1), pp. 192–201. Режим доступу : <http://www.ijoness.esy.es>. [Дата звернення 01 вересня 2018].

28. Sytnyaktivska, S., 2018. Bilingual Education of Future Social Pedagogues as a Guarantee of Their Professional Mobility. *Studia Pedagogica Ignatiana*. Krakow, Poland. Vol. 21 (3), pp. 39–53.

### **Методичні, довідкові видання**

29. Ситняківська, С. М., Сейко, Н. А., 2012. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics)* : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

30. Ситняківська, С. М., Сейко, Н. А., 2014. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics)* : навчально-методичний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. [під грифом МОН України]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

31. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2014. Автори-укладачі: С. Ситняківська, І. Літяга; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

32. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2015. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

33. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2016. Автори-укладачі: І. Літяга, С.

Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Вид. 3-є, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

34. Ситняківська, С. М., 2017. *Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family")* : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

35. Ситняківська, С. М., 2017. *Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior")*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

#### **Список публікацій, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

36. Ситняківська, С. М., 2011. Проблема становлення білінгвальної освіти у вищих військових навчальних закладах України. *Тези доповідей VII міжнародної науково-практичної конференції "Військова освіта і наука: сьогодення та майбутнє"*. Київ: ВІКНУ, с. 146–147.

37. Ситняківська, С. М., 2012. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Збірник статей міжнародної науково-практичної конференції "Наукова еліта у розвитку держав"*. Київ: НАУ, с. 181–187.

38. Ситняківська, С. М., 2012. Проблема становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Тези доповідей VII конференції "Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства"*. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми: Ви-во СДПУ, с. 194–198.

39. Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2013. Активний проблемно-ситуаційний метод підготовки фахівців. *Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку"*. Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир: ЖВІ НАУ, с. 160–162.

40. Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальна освіта як інноваційна технологія вдосконалення мовної підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах України. *Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку"*. Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир: ЖВІ НАУ, с. 120–121.

41. Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців в умовах інтеграції України у європейський простір. *Тези доповідей XVIII міжнародної науково-методичної конференції "Управління якістю підготовки фахівців"*. Одеська державна академія будівництва та архітектури. Одеса: ОДАБА, с. 225–226.

42. Ситняківська, С. М., 2014. Білінгвальне навчання як один із сучасних шляхів підготовки соціальних педагогів до роботи у полікультурних умовах. *Економіка та управління : аналіз, тенденції і перспективи розвитку* : [збірник наукових робіт]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 153–157.

43. Ситняківська, С. М., 2015. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Том 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 293–296.

44. Ситняківська, С. М., 2016. Білінгвальне навчання в системі неперервної освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Національний авіаційний університет. Київ: НАУ, с. 221–224.

45. Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, с. 199–203.

46. Ситняківська, С. М., 2018. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. *Сучасні МEB: драйвери успіху та виклики розвитку*: Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції. Дніпро: ДНУ, с. 165–168.

47. Ситняківська, С. М., 2018. Технологія підготовки фахівців з електроніки на білінгвальній основі. *Теорія та практика створення, розвитку та застосування високотехнологічних систем спеціального призначення з урахуванням досвіду антитерористичної операції* : XXII Всеукраїнська науково-практична конференція : тези доповідей. Житомир: ЖВІ, с. 346.

48. Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2018. Професійна підготовки фахівців з електроніки на білінгвальній основі в умовах університету. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 132–134.

49. Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальне навчання в системі вітчизняної вищої освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Бердянськ, с. 285–286.

50. Ситняківська, С. М., 2018. Інноваційна технологія підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі. *Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі* : XII міжнар. наук.-

практ. конф. : тези доп. : Сталий розвиток університетської системи освіти. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, с. 3–5.

51. Sytnyakovska, S. M., 2018. Bilingual Education as One of the Factors of Increasing the Competitiveness of Future Professionals. *Imperatives of Civil Society Development in Promoting National Competitiveness* : 1-st International Scientific and Practical Conference, December 13-14, 2018. Batumi Navigation Teaching University, (Batumi, Georgia), pp. 233–236.

52. Ситняківська, С. М., 2018. Технологія білінгвального навчання професійних кадрів в умовах глобалізаційних процесів. *Децентралізація влади, проведення реформ в Україні. Сучасний стан та проблеми підготовки кадрів для об'єднаних територіальних громад* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції 13-14 грудня 2018 р. Рівне: НУВГП, с. 182–183.

#### **Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації**

53. Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як один із шляхів підготовки фахівців до роботи у полікультурних умовах. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. (Вип. 2). Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 205–208.

54. Ситняківська, С. М., 2016. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. (Вип. 5). Житомир: Вид-во Житомир. дер. уні-ту ім. І. Франка, с. 150–153.

55. Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2016. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. *Модернізація українського суспільства в умовах євроінтеграції*: [збірник наукових робіт]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 103–108.

56. Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні*

*проблеми соціальної сфери* : [збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень]. Вип. 7. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 80–82.

57. Ситняківська, С. М., 2017. Соціальні інтернет-мережі у білінгвальному навчанні. *Каталог кращих практик і проектів організації неформальної освіти* : [у навчальних закладах України; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери [кол.авт.]]. Вип. 1. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 55–58.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>27</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>49</b>
1.1. Методологічні засади професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі у педагогічній науці та практиці діяльності вищої школи.....	49
1.2. Концепт білінгвізму у категоріальному полі теорії і методики професійної освіти.....	77
1.3. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі в Україні та за кордоном.....	97
Висновки до першого розділу.....	112
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ</b>	<b>115</b>
2.1. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі.....	115
2.2. Головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.....	129
2.3. Сутність, структура, критерії та показники сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності.....	150
2.4. Аналіз сучасних моделей та змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери.....	172
Висновки до другого розділу.....	196
<b>РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ.....</b>	<b>199</b>
3.1. Теоретичне обґрунтування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університеті ..	199
3.2. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету.....	217
3.3. Проектування змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.....	237



Висновки до третього розділу.....	267
<b>РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ....</b>	<b>269</b>
4.1. Характеристика методики реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.....	269
4.2. Розробка навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.....	285
Висновки до четвертого розділу.....	320
<b>РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ.....</b>	<b>323</b>
5.1. Програма і організація експериментальної роботи. Стан професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.....	323
5.2. Функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університеті...	354
5.3. Аналіз результатів реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету.....	372
5.4. Перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету.....	411
Висновки до п'ятого розділу.....	416
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>419</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>424</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>485</b>

## СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

АТО – антитерористична операція;  
БДЕ – білінгвально-дидактичний елемент;  
БЗБ – білінгвальний змістовий блок;  
БН – білінгвальне навчання;  
БО – білінгвальна освіта;  
БПКК – білінгвальна професійна комунікативна компетентність;  
ГО – громадські організації;  
ЕГ – експериментальна група;  
ЗВО – заклад вищої освіти;  
ЗМІ – засоби масової інформації;  
ІМ – іноземна мова;  
КГ – контрольна група;  
НМЗ – навчально-методичне забезпечення;  
НМК – навчально-методичний комплекс;  
НММ – навчально-методичні матеріали;  
НПП – науково-педагогічні працівники;  
НРК – національна рамка кваліфікацій;  
ОПП – освітньо-професійна програма;  
ОП – освітня програма;  
ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика;  
СНІД – синдром набутого імунodefіциту;  
ТЗН – технічні засоби навчання.

## ВСТУП

**Актуальність та постановка проблеми дослідження.** Останнє десятиліття характеризується стрімкими змінами в питаннях державотворення, в тому числі в частині підготовки сучасних фахівців освітніми закладами України. Завдяки вибору нашою державою європейського інтеграційного вектора зовнішньополітичної діяльності створюються реальні умови для подальшого всебічного, ґрунтовного соціального, освітнього та наукового розвитку громадян української держави. Підтвердженням цього є приєднання України до рішень Сорбонської (Париж, 1998) та Болонської (Болонья, 1999) Декларацій, Декларації про вищу освіту для XXI століття (1998), а також Рекомендацій Ради міністрів Європейського Союзу "Про сучасні мови" (1998) та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2001), що проголосили створення єдиного полімовного європейського освітнього простору, в якому національні ідентичності можуть взаємодіяти та зміцнюватися на користь держав Європи, їх студентів та громадян загалом. У межах цих Декларацій Європейською Комісією визначені головні напрями дій держав щодо мовної освіти (Брюссель, 2002), які були підтримані і нашою країною: поширення практики вивчення мов упродовж усього життя людини; підвищення рівня ефективності мовної освіти; забезпечення умов для вивчення фахової іноземної мови; створення сприятливих умов для вивчення сучасних мов; оволодіння мовами як засобом міжкультурного спілкування.

У Статті 7 Закону України "Про вищу освіту" (2017 р.) зазначено, що "держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти"; "у закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами – державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу". У Статті 84 цього Закону зазначено, що повинні бути створені умови для "реалізації права учасників

освітнього процесу на міжнародну академічну мобільність; розроблення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами освіти, науковими установами, організаціями; залучення іноземців до навчання та викладання в закладах освіти України. Держава сприяє участі у програмах двостороннього та багатостороннього міжнародного обміну здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників"<sup>1</sup>.

З огляду на ці обставини проект "Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років" спирається на запровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів - 15% до 2020 року, 30% до 2025 року та на реалізацію освітніх програм, за участю іноземних викладачів з країн ЄС та ОЕСР. Концепція, окрім іншого, передбачає оволодіння вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання.

Варто також зазначити, що у Постанові № 1187, затвердженій Кабінетом Міністрів України від 30 грудня 2015 року "Про Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти" зазначено, що викладачі, які забезпечують навчально-виховний процес, з метою вдосконалення системи вимог до ліцензування підготовки фахівців з вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, окрім вимог наявності наукової публікації іноземною мовою у рецензованих закордонних виданнях, наявності п'яти наукових публікацій у фахових вітчизняних виданнях або видання навчального посібника (підручника), повинні проводити навчальні заняття іноземною (англійською, німецькою, французькою, іспанською) мовою (крім мовних дисциплін) обсягом не менш як 50 годин на навчальний рік.

Оскільки ключовими характеристиками сучасного світу стали процеси глобалізації, інтенсивної інформатизації, динамічності змін, вони спричинили

---

<sup>1</sup> Закон України "Про вищу освіту": за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 49 с.

перед освітніми закладами завдання формування професійної особистості, здатної до якісного і повноцінного виконання професійних обов'язків у нових умовах. У зв'язку з цим вітчизняною науково-педагогічною спільнотою розробляються концепції щодо оновлення освітньої структури, технологій підготовки фахівців, одним із варіантів якої може розглядатися професійна підготовка майбутніх фахівців на білінгвальній основі (тобто викладання студентам фахових дисциплін частково або повністю іноземною мовою), оскільки такий процес, на нашу думку, здатний посилити професійну компетентність випускників за відповідною спеціальністю.

Оскільки появу нової технології навчання – на білінгвальній основі – спричинили світові глобалізаційні процеси та науково-технічний прогрес, то для України, як країни з європейським вектором розвитку, процес впровадження такої системи навчання є актуальним і бажаним у всіх галузях підготовки майбутніх фахівців, у тому числі в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Зумовлено це тим, що іноземна мова в зазначених умовах (глобалізація, полікультуризація, трудова міграція, необхідність обміну професійним досвідом) набула статусу політичного, соціального, економічного, професійного важливого комунікативного компонента. Мовна компетентність здатна створювати механізми порозуміння між представниками світової спільноти в питаннях обміну досвідом, співпраці та розвитку відносин в умовах полілінгвальної професійної колаборації. Зокрема хотілося б виділити ряд причин такого явища: в останнє десятиліття почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу, між українськими і зарубіжними фірмами й організаціями у різних сферах діяльності; розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними навчальними закладами; розробляються програми, проекти з освітнього та професійного обміну; активізується участь українських фахівців у спільних міжнародних проектах; сучасний світ став більш багатонаціональним і

багатомовним; відбулися зміни на ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють іноземною мовою з професійної точки зору; суспільство стало мобільнішим, що дало змогу українським громадянам навчатися та працевлаштовуватися за кордоном; з'явилася можливість і необхідність вивчення і обміну досвідом у професійній сфері фахівців різних галузей діяльності.

З огляду на вищезазначені причини перед фахівцем соціальної сфери постає потреба послуговуватися двома мовами у багатьох сферах професійної діяльності: можливість надання професійної допомоги полілінгвальним клієнтам; обмін професійним досвідом; участь у міжнародних проектах; студентська мобільність; підвищення професійної кваліфікації; дослідницька діяльність; доступ та можливість обміну професійною інформацією в межах світової спільноти фахівців соціальної сфери; підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Сучасна європейська мовна політика України також орієнтує майбутніх фахівців на багатомовність, без якої їх успішна конкуренція на ринку праці, міжнародна, наукова діяльність неможливі. Це стосується і майбутніх фахівців соціальної сфери, адже знання декількох мов є надійною інвестицією в умовах ринкової економіки та полікультурності сучасного світу. Однак, якщо викладанню англійської мови загального вжитку і професійного спрямування у ЗВО приділяється достатньо велика увага, то білінгвальна підготовка, почала культивуватися нещодавно, адже в Україні робляться перші спроби створення спеціальних освітніх програм на білінгвальній основі<sup>2</sup>.

Слід зауважити, що впровадження білінгвального навчання у ЗВО України, попри очевидну актуальність, має серйозні проблеми. Вони стосуються різних сторін його впровадження у навчальний процес: відсутності належного системного методичного забезпечення, браку навчального часу, використання переважно традиційних методів навчання та не завжди коректного розуміння його цілей і змісту, нестачі спеціально підготовлених викладачів.

---

<sup>2</sup> Кушнір, В. А., 2003. *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Все це загострює проблему професійного становлення молодого фахівця соціальної сфери, здатного до швидкої професійної адаптації у сучасному мінливому полікультурному середовищі. Тому актуальним є обґрунтування теоретичних та методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з урахуванням новітніх тенденцій сучасної вітчизняної та світової педагогіки.

Попри те, що накопичено значний досвід вирішення різних аспектів проблеми професійної підготовки на білінгвальній основі, про що свідчить аналіз вітчизняних та світових джерел, усі ці аспекти розглядаються найчастіше без достатнього системного зв'язку один з одним, досі не склалося системного наукового уявлення про цілісний характер білінгвальної освіти. Необхідно також констатувати певну фрагментарність і відсутність системного наукового аналізу й узагальнення вітчизняного досвіду білінгвального навчання засобами рідної (української) та іноземної мов (у школах з викладанням окремих предметів іноземними мовами, у закладах вищої освіти, на курсах підвищення кваліфікації).

Системне вивчення процесу предметно-орієнтованого білінгвального навчання тільки розпочато. Не розроблено методологічні, теоретичні та технологічні основи білінгвального вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Також існує низка *суперечностей теоретичного та методичного характеру*, а саме між:

- соціальною потребою у білінгвальних фахівцях соціальної сфери, здатних надавати допомогу і підтримку полілінгвальним клієнтам, та усталеною практикою їх підготовки в одномовному режимі;

- традиційною практикою навчання рідною мовою у закладах вищої освіти України і необхідністю розвитку навчального білінгвізму як засобу реалізації

полікультурного виховання та інструменту інтеграції вітчизняної освітньої системи в міжнародний освітній простір;

- доцільністю підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, спроможних долучатися до міжнародних здобутків у цій сфері, брати участь у міжнародних проектах, грантах тощо, та відсутністю цілісної педагогічної системи, моделі та технології, спрямованих на досягнення успішної адаптації студентів до вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом;

- прагненням студентів до ефективної професійної підготовки та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ білінгвального навчання у вітчизняних закладах вищої освіти, науково-методичного забезпечення цього процесу.

Водночас існує проблема понятійного апарату – основних категорій, що стосуються білінгвального навчання в системі вищої освіти, адже вони до цього часу не знайшли єдиного адекватного тлумачення, яке відображало б реальний процес білінгвального навчання у ЗВО, зважаючи на різні підходи до вивчення цієї науково-педагогічної проблеми.

Провідні положення проблеми дослідження викладено в науковому доробку представників різних галузей науки, насамперед, філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Клепко та ін.); соціології (В. Астахова, Ф. Кумбас, А. Лігоцький, Т. Топчій та ін.); професійної підготовки фахівців, в тому числі соціальної сфери (О. Антонова, Р. Вайнола, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, С. Лобода, Н. Ничкало, Н. Сейко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, С. Харченко та ін.); культури фахової мови, комунікативної лінгвістики та міжкультурної комунікації (Ф. Бацевич, М. Кочерган, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.).

Варто зазначити, що загальні теоретичні основи білінгвізму вивчалися Б. Беардсмором, Є. Верещагіним, О. Гарсія, В. Маккеєм, Дж. Каммінсом, Д. Койлом, Я. Радевичем-Винницьким, Н. Хорнбергом, І. Турманом.



Лінгвістичний аспект цієї проблеми розкритий у працях Л. Блумфілда, У. Вайнрайха, соціолінгвістичний – В. Бондалєтова, У. Вайнрайха, Р. Месрі, С. Ромейн, психологічний – М. Імедадзе, Е. Піла, соціологічний – В. Стюарта, культурологічний – В. Кольєра, М. Комса, С. Овандо, методичний – О. Гарсія, К. Бейкера, Д. Мона.

Значний внесок у розробку проблеми білінгвальної освіти з культурологічної точки зору був зроблений вченими пострадянських країн, які створили наукову школу, основним акцентом якої став діалог культур при формуванні інтегративних, комунікативних умінь міжкультурного спілкування. Становлення цієї школи передбачало три етапи: теоретичне осмислення педагогічних аспектів білінгвізму як міждисциплінарного феномена (М. Певзнер, А. Ширін); концептуальне обґрунтування інтегративної моделі білінгвальної освіти в сучасній загальноосвітній школі (Л. Плієва, Н. Сорочкін, Ю. Кодочігова та ін.); розробку теоретичних основ білінгвальних освітніх програм у вищій школі і як засобу полікультурної освіти студентів (І. Алексашенкова, Г. Александрова, Н. Кузнецова М. Певзнер, О. Орлов, І. Дмитрієва, С. Шубін, Н. Шайдорова).

У рамках культурологічного аспекту білінгвальної освіти слід виокремити дослідження таких вчених, як О. Колихалової, В. Сафонової, Л. Тарнаєвої, В. Фурманова, які зробили особливий акцент на діалозі культур, що розглядається ними як зіставне, гуманістично-орієнтоване вивчення іншомовної та рідної культур при формуванні інтеграційних, комунікативних умінь міжкультурного спілкування.

Однак усі ці аспекти розглядаються найчастіше без достатнього системного зв'язку один з одним: досі не склалося системного наукового уявлення про цілісний характер білінгвальної освіти. Необхідно також констатувати певну фрагментарність і відсутність системного наукового аналізу й узагальнення вітчизняного досвіду білінгвального навчання засобами рідної (української) та

іноземної мов (у школах з викладанням окремих предметів іноземними мовами, у вищих навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації).

Отже, необхідність розв'язання окреслених вище суперечностей, об'єктивна необхідність та соціальна значущість процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, а також недостатня теоретична і практична розробленість проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі зумовили вибір теми дослідження: **"Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах"**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти" (державний реєстраційний номер 0110U002274). Тему затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 27. 03. 2015 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 29. 09. 2015 р.).

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад, розробці й апробації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

- 1) охарактеризувати методологічні засади білінгвальної професійної підготовки фахівців у педагогічній теорії та практиці діяльності вищої школи;
- 2) визначити сутність, структуру, критерії та показники сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери;
- 3) обґрунтувати теоретичні засади досліджуваної професійної підготовки;

- 4) розробити модель та спроектувати зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі;
- 5) обґрунтувати методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у визначеному напрямі;
- 6) розробити відповідне навчально-методичне забезпечення;
- 7) експериментально перевірити ефективність моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету за допомогою поетапної методики.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в університетах.

**Предмет дослідження** – модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі та методика її реалізації.

**Провідна ідея дослідження.** Підготовка фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є складовою цілісної освітньої системи підготовки майбутніх фахівців, яка включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти, умови та результат, що розширює спектр професійної мобільності. Необхідність створення спеціальної авторської моделі передбачає врахування як закономірностей формування компетентностей соціально-педагогічного характеру, так і особливостей навчання іноземним мовам, розвитку здібностей та професійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. Їхня підготовка до роботи у полікультурному професійному середовищі має здійснюватися шляхом інтеграції системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, технологічного, соціокультурного підходів, які у своїй єдності та взаємозв'язку визначають методологічні засади дослідження.

**Концепція дослідження.** Науковий інтерес до окресленої проблеми зумовлений її актуальністю в сучасній освітній системі, вимогами до підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери як компетентних, висококваліфікованих професіоналів, здатних здійснювати свою фахову діяльність в умовах

динамічності соціальних інституцій, зорієнтованих на особистісний та професійний саморозвиток з урахуванням особливостей функціонування полікультурних соціальних систем, а також адаптаційних можливостей особистості.

Мета та завдання роботи, необхідність обґрунтування її науково-теоретичних засад, урахування особливостей процесу професійної підготовки на білінгвальній основі передбачають теоретичний розгляд проблеми на трьох рівнях наукового пошуку: *загальнонауковому* (системний підхід), *науково-градієнтному* (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, технологічний підходи), *лінгвістичному* (кредитно-блоковий, тематичний, лексико-термінологічний підходи). Реалізація кожного з них знаходить відображення в методиці впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

**Загальнонауковий концепт** характеризується ключовим науковим підходом – системним, що уможлиблює аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з точки зору цілісності, визначення етапів досліджуваного процесу та розкриття механізмів їх зв'язків. Навчання на білінгвальній основі розглядається як необхідна умова ефективної професійної підготовки компетентного, конкурентоспроможного фахівця, що здійснюється у декілька етапів у процесі повного циклу здобуття вищої освіти (на бакалаврському та магістерському рівнях), визначається специфічною метою, змістом, формами та методами її реалізації, характеризується логічними взаємозв'язками та неперервністю.

**Науково-градієнтний концепт** відображає взаємодію та взаємозв'язок наукових підходів, векторно спрямованих на формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, та ґрунтується на аналізі концептуальних положень, ідей, основних категорій, понять, дефініцій, а також забезпечує розуміння сутності

досліджуваного феномена та його характеристик. Зазначене передбачає: науковий опис фактів і явищ, їх аналіз, узагальнення, синтез; розкриття основних підходів до розробки теоретичних і методичних основ професійної підготовки на білінгвальній основі, інноваційних стратегій розвитку професійної освіти, що ґрунтуються на взаємозв'язку теорії і практики.

*Особистісно-діяльнісний* підхід характеризується: створенням умов для активної позиції студента, відбором способів активізації навчально-пізнавальної діяльності на кожному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; розвитком і саморозвитком особистості на основі її професійної орієнтованості; виявленням особистісних якостей, суб'єктного досвіду життєдіяльності, що дозволяє створити ситуацію вибору відповідно до комунікативних, лінгвістичних можливостей студента в умовах білінгвального навчання.

*Компетентнісний* підхід реалізується в професіоналізмі фахівця, його досвіді, освіченості, рівні творчості, а також відображає здатність до самоосвіти й самовдосконалення та самостійного вирішення важливих завдань. Результатом такої підготовки є забезпечення розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності фахівця, здатного успішно реалізуватися в професійній діяльності.

*Технологічний* підхід забезпечується спеціально розробленою авторською моделлю, спрямованою на досягнення визначеної мети шляхом послідовного виконання студентами під керівництвом викладача певних навчальних дій. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі має чіткі процесуальні характеристики, дотримання яких забезпечує досягнення запланованого результату.

Сутність *соціокультурного* підходу полягає в розгляді педагогічного феномену у двох аспектах (соціальному і культурному), що забезпечує врахування взаємозв'язку суспільства з культурними надбаннями цінностей і

норм. Студент, як особистість, розглядається як носій таких цінностей, норм, представником певної культури, знаходиться в системі суспільних відносин, складовою яких є його професійна діяльність.

*Лінгвістичний концепт* стосується мовних проблем, які виникають у студентів в умовах професійної підготовки на білінгвальній основі, пов'язаних із засвоєнням понятійно-термінологічного апарату фахової дисципліни. Цей концепт сприяє вибору педагогічних підходів для узгодження потенційних можливостей майбутнього фахівця з наповненням та структуруванням навчального матеріалу, що забезпечує ефективність його професійного розвитку. До підходів, які забезпечують ефективне структурування змісту дисципліни в сукупності найпростіших навчальних елементів, відносимо *кредитно-блоковий, тематичний і лексико-термінологічний*.

*Кредитно-блоковий підхід* дає можливість структурувати зміст дисципліни на основі аналізу її понятійно-термінологічного апарату, що призводить до виділення групи фундаментальних понять (блоків), системне засвоєння яких сприяє розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності у межах вивчення фахових дисциплін. Динамічність, у свою чергу, забезпечується трансформацією наповнення змістових блоків з урахуванням зміни дидактичної мети.

*Тематичний підхід* уможливорює представлення понятійно-термінологічного апарату відповідної теми у вигляді окремих описових блоків, що передбачає тлумачення спеціальних термінів двома мовами. Взаємозв'язок кредитно-блокового та тематичного підходів в умовах білінгвального навчання забезпечується відповідністю описових блоків певному кредиту (темі), що уможливорює засвоєння ключових термінів, понять, визначень, систематизацію, прискорення та полегшення засвоєння матеріалу і, як результат, формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності у визначеній предметній сфері.

*Сутність лексико-термінологічного підходу* полягає у класифікації, структуризації та термінологізації категорійної бази рідної та іноземної (англійської) мов, виділенні термінів і понять, які мають транснаціональний зміст.

Провідна ідея та зазначені концептуальні положення покладено в основу формулювання загальної та часткових гіпотез дослідження.

**Загальна гіпотеза** дослідження ґрунтується на тому, що розробка та впровадження авторської моделі за допомогою спеціально розробленого навчально-методичного забезпечення сприятиме як зростанню професійної, так і розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності, що передбачає підвищення мотивації майбутнього фахівця до кар'єрного зростання.

Загальна гіпотеза конкретизована у низці часткових припущень, що якісна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можлива за умов:

- урахування зарубіжного та вітчизняного досвіду такої діяльності;
- розробки та впровадження в освітній процес авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі;
- удосконалення змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на основі реалізації принципів наступності та професійної спрямованості;
- підвищення рівня репрезентаційних та адаптаційних професійних можливостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки на білінгвальній основі;
- розробки відповідного навчально-методичного забезпечення.

Для розв'язання поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку і перевірки гіпотези було використано комплекс **методів дослідження**:

- *теоретичних* – *аналізу та синтезу* наукової літератури філософського, психолого-педагогічного, лінгвістичного характеру, нормативних та

інструктивно-методичних документів, інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій з проблеми дослідження з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми, визначення методологічних підходів, педагогічних умов та технологій підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі; вивчення та *узагальнення* практики діяльності закладів вищої освіти в межах досліджуваної проблеми; *індукції, дедукції* для формування понятійно-термінологічного апарату і концептуальних засад дослідження; *порівняльного аналізу* для з'ясування сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; *ретроспективного аналізу* вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду для окреслення тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; *моделювання, проектування і класифікації*, що дало змогу виокремити основні компоненти білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, розробити модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, визначити критерії та показники сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери;

*емпіричних* – діагностичні (анкетування, тестування, бесіда, інтерв'ювання, вивчення документів і продуктів діяльності студентів) для діагностики рівня сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду з метою вивчення результатів навчальної діяльності студентів; педагогічний експеримент (пілотне опитування, констатувальний та формувальний етапи) з якісним та кількісним аналізом результатів для перевірки ефективності авторської моделі;

*математичної статистики* – для кількісного та якісного аналізу результатів експериментального дослідження, перевірки їх об'єктивності та валідності: метод перевірки гіпотез за критерієм  $\chi^2$  Пірсона, порівняльні методи,



ранжування, багатомірний дисперсійний аналіз, параметричні та непараметричні методи порівняння експериментальних даних з використанням програмного забезпечення SPSS Statistics (версія 17.0), Microsoft Excel;

*графічних* – для наочного ілюстрування, інтерпретації та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і таблицях.

**Організація та основні етапи дослідження.** Науково-педагогічне дослідження здійснено впродовж 2010 – 2018 років і передбачало кілька етапів наукового пошуку.

*На першому – теоретико-аналітичному етапі (2010-2011 рр.)* – здійснено системний аналіз наукової, навчально-методичної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; вивчено вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки означених фахівців на білінгвальній основі; сучасний ступінь розробленості проблеми дослідження в психолого-педагогічній літературі та освітній практиці; сформульовано тему, визначено мету, гіпотезу і завдання дослідження, розроблено його програму; визначено експериментальну базу.

*На другому – констатувально-пошуковому етапі (2012-2013 рр.)* – з'ясовано сучасний стан проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; визначено критерії, показники і рівні готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до виконання професійних обов'язків білінгвально; розроблено навчально-методичні матеріали для проведення формувального етапу експерименту.

*На третьому – формувальному етапі (2014-2016 рр.)* – здійснено дослідно-експериментальну перевірку гіпотези, концептуальних положень дослідження; апробовано модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; експериментально перевірено ефективність використання авторської моделі та навчально-методичного забезпечення.

*На четвертому – завершально-узагальнюючому (2017-2018 рр.) – систематизовано результати формувального етапу експерименту; сформульовано загальні висновки та рекомендації щодо впровадження результатів дослідження; окреслено перспективи подальших наукових пошуків.*

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота була проведена у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Уманському державному педагогічному університеті та Рівненському державному гуманітарному університеті. Усього на різних етапах експерименту в дослідженні брали участь 1094 особи, з них 43 – науково-педагогічні працівники, 61 – роботодавці (керівники державних організацій, комунальних підприємств, ГО), 441 – студенти (пілотне опитування); 549 студентів – констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту.

**Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів** дослідження полягає у тому, що:

*вперше* на міждисциплінарному рівні обґрунтовано теоретико-методологічні засади та принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі як цілісної освітньої системи (принципи професійно-діяльнісної спрямованості, особистісної орієнтованості, проблемності навчання, особистісної продуктивності навчальної діяльності, навчальної взаємодії, новизни, полікультурності, комунікативності, мовленнєво-мислительної активності, комунікативної функціональності та ситуативності, семантизації інформації, раціональності та оптимальності, використання іноземної мови як засобу пізнання, міжпредметних зв'язків, спрямованості білінгвального навчання на оволодіння навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки, суб'єктного професіоналізму); на основі аналізу інтегративних зв'язків між компонентами іншомовної комунікативної та професійної

комунікативної компетентностей запропоновано авторське визначення поняття білінгвальної професійної комунікативної компетентності як здатності особи ефективно виконувати професійні обов'язки з можливістю реалізації функцій комунікації, документоведення, наукової діяльності, професійного саморозвитку та самовдосконалення як рідною, так і іноземною мовами; теоретично обґрунтовано концепцію та розроблено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка охоплює *цільовий* (мета, завдання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі), *концептуальний* (принципи, методологічні підходи), *мотиваційний* (мотивація до навчання), *змістовий* (зміст професійної підготовки на білінгвальній основі), *діяльнісно-технологічний* (форми, методи, засоби, прийоми, технології навчання на білінгвальній основі), *результативно-коригуючий* (критерії, рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності) конструкти; визначено критерії, показники та охарактеризовано рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: адаптаційний (низький), адитивний (середній), рівноправний (достатній) та творчий (високий); розроблено методику реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка передбачає впровадження в чотири етапи (дубляційний, доповнюючий, паритетний, формувально-збагачувальний);

*удосконалено* змістове наповнення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; уточнено сутність понять "білінгвальне навчання", "предметно-орієнтований білінгвізм" та "білінгвальна освіта", форми і методи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету;

*подальшого розвитку* набули теорія та практика реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

**Практичне значення дослідження** полягає в його спрямованості на підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні. Результати проведеного дослідження, теоретичні висновки і практичні рекомендації доцільно використовувати в діяльності кафедр, факультетів, які здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери, застосовуються для науково обґрунтованих організаційних і змістових рішень з реалізації ефективних технологій підготовки фахівців у вітчизняній системі вищої освіти, розробки та апробації спеціальних (профільних) навчальних курсів для студентів закладів вищої освіти на білінгвальній основі. Практичне значення дослідження полягає також у впровадженні комплексного методичного інструментарію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, а саме: тлумачного білінгвального словника для студентів спеціальності "Соціальна робота", білінгвальних навчально-методичних посібників "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" та "Соціальний супровід сім'ї", білінгвальних навчально-методичних посібників "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" (з грифом МОН України) та "Актуальні проблеми соціальної роботи" (у співавторстві з Н. Сейко) для студентів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти.

Основні положення, результати та висновки проведеного дослідження можуть бути використані: при розробці стандартів фахової підготовки фахівців соціальної сфери, методичних матеріалів, що забезпечують реалізацію Болонської конвенції; при проведенні занять у закладах вищої освіти у процесі підготовки студентів спеціальності "Соціальна робота"; у процесі дистанційного навчання соціально-педагогічних кадрів та в системі післядипломної

педагогічної освіти; для оцінювання рівня професійної компетентності фахівців соціальної сфери під час атестації.

**Упровадження** результатів дослідження здійснено в освітній процес: Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (довідка про впровадження № 5 від 17. 12. 2018 р.); Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1569 від 21. 11. 2018 р.); Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради (довідка № 01-64 від 15. 02. 2019 р.); Державного закладу "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка" (довідка № 1/144 від 12. 02. 2019 р.); Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 54 від 07. 02. 2019 р.); Академії "Ігнатіанум", факультету педагогіки, м. Краків, Республіка Польща (підтвердження міжнародного відділу Академії "Ігнатіанум" від 17. 05. 2018 р.).

**Особистий внесок здобувача.** У науковій праці "Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України", опублікованій у співавторстві з М. Хливнюком, автором обґрунтовано актуальність, дидактичний потенціал, можливості впровадження білінгвальної технології навчання у технічних навчальних закладах України (0,25 д. а.). У білінгвальних навчально-методичних посібниках "Актуальні проблеми соціальної педагогіки / Topical Issues of Social Pedagogics" (2 видання), опублікованих у співавторстві з Н. Сейко, дисертантом підготовлено розділи посібника іноземною мовою (анотації до лекцій, теоретичні питання та професійно-орієнтовані завдання, тести, а також граматичний довідник англійської мови, словник-розмовник науковця та словник фахових термінів) (5 д. а.; 5 д. а.). У білінгвальних словниках "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка / Terminology Bilingual Dictionary", "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера /

Terminology Bilingual Dictionary" (3 видання), опублікованих у співавторстві з автором-укладачем І. Літягою, авторськими є розділи словника іноземною мовою (відповідно: 5 д. а.; 5,5 д. а. та 6 д. а).

**Апробація результатів дисертаційної роботи** здійснювалася на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: "Військова освіта і наука: сьогодення та майбутнє" (Київ, 2011, заочна), "Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства" (Суми, 2012, заочна), "Використання педагогічних технологій у практиці роботи сучасної школи" (Переяслав-Хмельницький, 2012, заочна), "Управління якістю підготовки фахівців" (Одеса, 2013, заочна), "Наука и образование в современном мире" (Караганда, Казахстан, 2013, заочна), "Інформаційні технології в освіті, науці і техніці" (Черкаси, 2014, заочна), "Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін" (Суми, 2015, очна), "Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад" (Київ, 2016, заочна), "Вчені. Заслужені, недооцінені, забуті" (Краків, республіка Польща, 2017, очна), "Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології" (Київ, 2018, очна), "Сучасні міжнародні економічні виклики: драйвери успіху та виклики розвитку" (Дніпро, 2018, очна), "Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку" (Бердянськ, 2018, заочна), "Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі" (Миколаїв, 2018, очна), "Українсько-польські психолого-педагогічні дослідження в синхронії та діахронії" (Житомир, 2018, очна), "Інтелектуальна економіка в умовах суспільних трансформацій" (Житомир, 2018, очна), "Децентралізація влади, проведення реформ в Україні. Сучасний стан та проблеми підготовки кадрів для об'єднаних територіальних громад" (Рівне, 2018, заочна), "Імперативи розвитку громадянського суспільства у забезпеченні національної конкурентоспроможності" (Батумі, Грузія, 2018, заочна);

*всеукраїнських:* "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку" (Житомир, 2013, очна), "Особистісне зростання: теорія і практика" (Житомир, 2014, очна), "Проблеми створення, розвитку та застосування високотехнологічних систем спеціального призначення" (Житомир, 2014, заочна), "Теорія та практика створення, розвитку та застосування високотехнологічних систем спеціального призначення з урахуванням досвіду антитерористичної операції" (Житомир, 2018, заочна), "Особистісне зростання: теорія і практика" (Житомир, 2018, заочна);

*міжвузівських:* "Економіка та управління: аналіз, тенденції та перспективи розвитку" (Житомир, 2014, заочна), "Модернізація українського суспільства в умовах євроінтеграції" (Житомир, 2016, заочна), "Освіта XXI століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів" (Житомир, 2018, заочна), фестиваль освітнього лідерства "Clever" (Київ, 2018, очна).

Результати дослідження апробовано у ході участі у міжнародному проекті "Інноваційний університет та лідерство. Фаза III: інновації та відносини з оточенням" (Варшавський університет, Ягеллонський університет, Республіка Польща, 2017-2018), а також у вигляді спецкурсу були презентовані студентам Академії "Ігнатіанум" (Краків, республіка Польща, 2018).

Висновки дисертаційної роботи доповідалися на засіданнях вченої ради, кафедри соціальних технологій, міжкафедральних семінарах та науково-методичних семінарах кафедри педагогіки (2017-2019 рр.) у Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дисертації опубліковано у 57 працях, із них – 21 стаття у провідних наукових фахових виданнях України (1 у співавторстві), 5 статей у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 22 публікації у збірниках матеріалів конференцій і наукових праць, 7 видань методично-довідкового характеру (1 навчально-

методичний посібник під грифом МОН України), 2 монографії (колективна та персональна).

Кандидатську дисертацію на тему "Ремісничча освіта в Україні (друга половина XIX – початок XX століття)" за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки захищено в Житомирському державному університеті імені Івана Франка у 2010 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (597 позицій, із них 106 іноземними мовами), 60 додатків. Загальний обсяг дисертації – 673 сторінки, з яких 423 – основного тексту. У роботі міститься 7 таблиць та 54 рисунки.



## **Розділ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

### **1.1. Методологічні засади професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі у педагогічній науці та практиці діяльності вищої школи**

Побудова сучасної національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців, спрямований на подолання протиріч, що виявляються у невідповідності знань студентів запитам суспільства та особистості, світовим стандартам. Основним критерієм успішної роботи навчального закладу є рівень підготовленості випускників, їх уміння використовувати теоретичні знання на практиці, що породжує потребу вести пошук сучасно-ефективних форм і методів навчання, удосконалення програм, навчальних планів, розробку нових навчальних методик, однією з яких є професійна підготовка фахівців на білінгвальній основі у практиці діяльності вищої школи.

Загалом, педагогіка вищої школи – галузь педагогічної науки, яка вивчає педагогічні закономірності й засоби організації та здійснення освітнього процесу (самоосвіти), навчання, виховання (самовиховання), розвитку (саморозвитку) і професійної підготовки студентів (слухачів) до певного виду діяльності й суспільного життя<sup>3</sup>.

Тому предмет педагогіки вищої школи охоплює: заклад вищої освіти як педагогічну систему; функціонування та ефективність педагогічного процесу у закладі вищої освіти; педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників, їхню професійно-педагогічну підготовку (в тому числі і спроможність викладати дисципліни блоку професійної та практичної підготовки іноземною мовою);

---

<sup>3</sup> Вітвицька, С. С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи* : методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.

педагогічні закономірності формування й розвитку особистості студента; процес вищої освіти і самоосвіти; навчання у закладі вищої освіти; виховання і самовиховання студентів; моральну і психологічну підготовку; форми, методи і педагогічні технології у закладі вищої освіти (у тому числі технологію білінгвального навчання студентів); педагогічні аспекти неперервної самостійної роботи студентів під час навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) та після його закінчення; особистість науково-педагогічного працівника; педагогічні особливості взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників у педагогічному процесі ЗВО у ході реалізації завдань Болонської конвенції; колектив (соціальну групу) науково-педагогічних працівників кафедр, факультетів, ЗВО; студентські колективи (соціальні групи)<sup>4</sup>.

Докорінні зміни, що сталися у соціально-економічних, соціокультурних умовах суспільства, висунули вимогу впровадження науково обґрунтованої підготовки кадрів для соціальної сфери. Така підготовка передбачає не лише глибоке володіння предметною галуззю, до якої належить навчальна дисципліна, а й науковими основами педагогічної, психологічної діяльності; фахове володіння однією або декількома іноземними мовами. Одним із реальних шляхів такої підготовки є професійна підготовка майбутніх фахівців на білінгвальній основі<sup>5</sup>.

У Законі "Про вищу освіту" мету вищої освіти сформульовано так: "Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації"<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Ортинський, В. Л., 2009. *Педагогіка вищої школи* : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури.

<sup>5</sup> Агадулін, Р. Р., 2007. Пізнавальна виховна робота у ЗВО: досвід формування полікультурної компетентності сучасного вчителя. *Педагогіка і психологія*. №3, с. 64–72.

<sup>6</sup> Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017. 49 с.

Стратегічні завдання системи вищої освіти, її пріоритетні напрями реформування викладено у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття") (№ 896 від 3 листопада 1993 року)<sup>7</sup>, Національній доктрині розвитку освіти (№ 347/2002 від 17 квітня 2002 року)<sup>8</sup>, у якій одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є її інтеграція до європейського та світового освітнього просторів, що можливе за умови володіння як викладачами, так і студентами однією або кількома мовами європейського співтовариства у професійному контексті, для здійснення фахових комунікацій.

Варто зазначити, що професійний розвиток студентів – процес і результат набуття знань, навичок і вмінь, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності, та їх удосконалювання. На сьогоднішній день професійний розвиток є неможливим без підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі. Ціла низка економічних, політичних та соціокультурних об'єктивних обставин, інтеграція до Європейського простору спричинили модернізацію системи освіти у ЗВО нашої держави. В умовах, коли людина-фахівець у певній галузі повинна уміти співіснувати і навіть інколи повністю функціонально працювати в полікультурному середовищі цієї галузі, мова залишається, ймовірно, єдиним інструментом, за допомогою якого стає можливим взаєморозуміння і взаємодія між представниками різних лінгвоспільнот, серед яких можуть бути об'єкти виконання функціональних обов'язків, роботодавці, співпрацівники. Звідси очевидно є необхідність приділення особливої уваги проблемі формування у студентів здібностей до ефективної самореалізації, участі в міжкультурній та міжпрофесійній комунікації. А отже, ЗВО повинні це передбачати і в умовах поглиблення інтеграційних процесів в соціальній, політичній, технічній і науковій сферах життя сучасної спільноти одночасно з підвищенням рівня фахової підготовки майбутніх спеціалістів запроваджувати особливі умови для вивчення ними

---

<sup>7</sup> Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), 1994. Київ: Райдуга.

<sup>8</sup> Національна доктрина розвитку освіти, 2002. Київ: Освіта. N 26 (24 квітня – 1 травня), с. 2–4.

іноземних мов фахового спрямування та фахових дисциплін іноземними мовами, орієнтуючись при цьому на оновлення змісту та способів організації навчального процесу<sup>9</sup>.

У цих умовах перед науково-педагогічними працівниками (НПП) ЗВО постає завдання розробки нових сучасних засобів підвищення компетентностей студентів, в тому числі і в оволодінні ними іноземними мовами спеціального спрямування (двома-трьома), оскільки цілком очевидно, що це може суттєво вплинути як на особистісну, так і професійну самореалізацію і кар'єру майбутніх фахівців, і тим самим закласти основу становлення їх як успішних членів сучасного суспільства<sup>10</sup>.

Зауважимо, що процес підготовки людей і колективів до успішного розв'язання завдань, його різні аспекти вивчає нині чимало наук: філософія, соціологія, етика, естетика, психологія, фізіологія та ін. До дослідження цього процесу долучилися кібернетика, деякі фізико-математичні, філологічні й технічні науки. Педагогіка взаємодіє з цими науками (як і з низкою інших галузей педагогіки), використовує їхні ресурси, а часом і методи в аналізі явищ, що дає змогу глибше проникати в сутність педагогічного процесу, розробляти об'єктивніші критерії діяльності тих, хто навчає, і тих, кого навчають, а також обґрунтовувати точніші практичні рекомендації<sup>11</sup>.

Таким чином, ми погоджуємося з думкою С. Вітвицької, що педагогіка збагачується завдяки розвитку інших наук. Водночас інші науки, досліджуючи своїми методами процес підготовки людей, враховують висновки й рекомендації педагогіки, її можливості<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Андрущенко, В. П., 2001. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України*, с. 11–17.

<sup>10</sup> Андрущенко, В. П., 2001. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть. *Вища освіта України*, с. 6–12.

<sup>11</sup> Балл, Г. О., 2000. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. І. А. Зязюн, ред. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ: ВІПОЛ, с.134–157.

<sup>12</sup> Вітвицька, С. С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи* : методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.

Сьогодні зросла роль педагогіки в теоретичному розробленні педагогічних проблем конкурентоспроможної підготовки людей і різних соціальних груп. Навчання іноземної мови й іноземною мовою стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця.

Сучасна європейська мовна політика також орієнтує майбутніх фахівців на багатомовність, без вирішення цієї проблеми їх успішна конкуренція на ринку праці неможлива. Це стосується і майбутніх фахівців соціальної сфери, адже знання декількох мов на професійній основі є надійною інвестицією в умовах ринкової економіки<sup>13; 14</sup>.

Таким чином, володіння сучасними фахівцями навичками білінгвальної професійної комунікації – суспільна необхідність, соціальне замовлення суспільства. Тому цілком очевидно, що українські ЗВО повинні готувати фахівців різних галузей як комунікативномобільних, тобто здатних володіти на професійному рівні принаймні однією з поширених європейських мов (англійська, німецька, французька).

Однак, незважаючи на таку очевидність, а також і на те, що на сучасному етапі багато ЗВО України все ширше практикують викладання різноманітних дисциплін (здебільшого фахових) іноземною мовою, на сьогодні існує суперечність між соціальним замовленням суспільства на фахівців різних галузей, які володіють уміннями білінгвального професійного спілкування, і реальним незадовільним станом вирішення цієї проблеми.

Зважаючи на зазначене вище, варто зауважити, що створення теоретико-методичного базису для забезпечення такої діяльності – складне завдання, яке на теперішній час ще не є вирішеним у вітчизняних закладах вищої освіти.

Разом з тим, у сучасній системі вищої освіти існують загальнодидактичні елементи, які пов'язують різноманітні дисципліни, наприклад, щодо підготовки

---

<sup>13</sup> Бебик, В. М. ред., 2004. *Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в Європейський простір вищої освіти* : монографія. Київ: МАУП.

<sup>14</sup> Гриценко, О. О., 2001. *Нова політика у сфері вищої освіти. Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть*. Київ: Видавничий дім "KM Academia", с. 83–88.

фахівців соціальної сфери, то англійську мову і соціальну роботу, чи англійську мову та соціальну педагогіку.

Окрім того, особливістю вивчення будь-якої немовної фахової дисципліни іноземною мовою є те, що цей процес об'єктивно тісно пов'язаний із феноменом білінгвізму, під яким науковці різних наукових спрямувань розуміють двомовність, володіння і почергове використання однією і тією ж особою чи колективом двох різних мов<sup>15; 16; 17; 18</sup>.

Із лінгвістичної точки зору, білінгвізм визначається як практика почергового використання двох мов, однак трактується різними науковцями по-різному<sup>19; 20; 21</sup>. При цьому, У. Вайнрайх вказує на головну рису цього явища – функціонування двох мов у спілкуванні одних і тих самих носіїв. Ця обставина особливо важлива, оскільки взаємодія систем реалізується лише у їх функціонуванні.

Л. Щерба та А. Герд розглядають білінгвізм як здатність тих чи інших груп населення спілкуватися двома мовами залежно від ситуації чи обставин<sup>22; 23; 24</sup>.

В. Русанівський, який розглядає білінгвізм як впевнене володіння і національною мовою, і мовою міжнаціонального спілкування, наголошує, що розвиток двомовності не є перепорою на шляху розвитку національних мов, навпаки, явище білінгвізму може бути одним з важливих джерел подальшого розвитку національних мов<sup>25</sup>.

<sup>15</sup> Baker, C. & Jones, S. P., 1998. *Encyclopedia of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>16</sup> Bhatia, T. K. & Richie, W. C. (eds), 2004. *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.

<sup>17</sup> Grosjean, E., 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>18</sup> Гришкова, Р. О., 2015. Інтернаціоналізація освіти з позицій компетентнісного підходу до навчання. *Стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі*. Миколаїв, с. 24–29.

<sup>19</sup> Вайнрайх, У., 1979. *Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования*. Пер. с англ. языка и комментарий Ю. А. Жлуктенко. Киев: Высшая школа, с. 22.

<sup>20</sup> Mackey, W. F., 1979. A description of bilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. J. A. Fishman. The Hague: Mouton, pp. 554–584.

<sup>21</sup> Romaine, S., 2004. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

<sup>22</sup> Щерба, Л. В., 1968. *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. Т. 1, Ленинград: ЛГУ.

<sup>23</sup> Щерба, Л. В., 2004. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, с. 313–318.

<sup>24</sup> Герд, А. С., 2005. *Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия*. 2-е изд., исправ. СПб.: Изд-во СПбГУ, с. 35.

<sup>25</sup> Русанівський, В. М. ред., 1972. *Філософські питання мовознавства*. Київ: Наукова думка, с. 160.

У межах нашого дослідження, описуючи процес білінгвального навчання, а отже білінгвізм, ми фокусуємося на володінні двох мов – рідної та іноземної (native and foreign languages).

Рідна мова – мова, яку людина засвоює з раннього дитинства без спеціального навчання; мова, якою людина мислить. Вивчення мови відбувається у дитинстві у природний спосіб, як правило у родинних умовах. Рідна мова ототожнюється з мовою, якою людина мислить без додаткового самоконтролю, за допомогою якої легко та природно висловлює свої думки в усній і письмовій формі<sup>26</sup>. У межах нашого дослідження рідною мовою була визначена державна мова нашої країни – українська.

Іноземна мова – мова, якою розмовляють у іншій країні. У межах нашого дослідження іноземною мовою була визначена англійська, як одна із найпоширеніших мов у світі та мова міжнародного спілкування<sup>27</sup>.

Таким чином, білінгвізм ми розглядаємо у форматі: рідна мова – українська / іноземна мова – англійська, а білінгвальну освіту як професійну підготовку майбутніх фахівців як рідною, так і іноземною (англійською) мовою.

Білінгвальна освіта, як і будь-який інший тип освіти, має широкий арсенал дидактичних засобів, які забезпечують не лише альтернативні можливості навчання іноземній мові та фаховим дисциплінам, але і широкий спектр соціалізуючих елементів, як то процес долучення студентів до цінностей світової культури, до найновіших надбань у фаховій галузі, збільшення шансів майбутнього працевлаштування та багато іншого<sup>28</sup>. Все це дає можливість стверджувати про кращу результативність такого навчання у порівнянні з класичним. Це може бути вираженням у підвищенні академічної успішності студентів, збільшенні відсотка працевлаштованих випускників, збільшенні кількості студентів, що беруть участь у міжнародних конференціях, симпозіумах,

---

<sup>26</sup> Кочерган, М.П., 2005. *Вступ до мовознавства*. Київ: Видавничий центр "Академія".

<sup>27</sup> Верба, Л.Г., 2004. *Історія англійської мови*. Вінниця: Нова книга.

<sup>28</sup> Abreu, José M., 2000. Multicultural Counseling Training : Past, Present, and Future Directions. José M. Abreu, Ruth H. Gim Chung, Donald R. Atkinson. *The Counseling Psychologist*. CA: Sage, pp. 641–656.

проектах, грантах, збільшенні кількості студентів, що проходять підвищення кваліфікації, продовжують навчання за кордоном, збільшенні кількості студентів, що навчаються за обміном). Однак, незважаючи на очевидні переваги білінгвального навчання, досі не склалося системного наукового уявлення про цілісний характер білінгвальної освіти у вітчизняних ЗВО. Необхідно також констатувати певну фрагментарність і відсутність системного наукового аналізу і узагальнення вітчизняного досвіду білінгвального навчання засобами рідної (української) та іноземної мов (у школах з викладанням окремих предметів іноземними мовами, у закладах вищої освіти, на курсах підвищення кваліфікації)<sup>29; 30</sup>.

Систематичне вивчення та впровадження процесу предметно-орієнтованого білінгвального навчання поки що знаходиться на початковому етапі. Це пов'язано з тим, що не повністю розроблені методологічні засади професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі у практиці діяльності вищої школи, які відображали б взаємозв'язок ключових наукових підходів до даної проблеми.

Теоретико-методологічний базис підготовки фахівців на білінгвальній основі має ґрунтуватися на спеціально розробленій для цього завдання педагогічній системі<sup>31; 32; 33</sup>.

Педагогічна система білінгвального навчання у ЗВО у такому випадку повинна будуватися на системному підході. Оскільки об'єктом пізнання такої системи є білінгвальне навчання в умовах класичної освіти, то воно повинне розглядатися системно у межах цілісної освіти, а її елементи знаходитися в органічному поєднанні та взаємозалежності. Органічно поєднаними та

<sup>29</sup> Baetens-Beardsmore, H., 1990. The multilingual school for mixed populations: A case study. In: H. Baetens-Beardsmore (ed.). *Bilingualism in education: theory and practice*. Brüssel: Vrije Universität, p. 151.

<sup>30</sup> Bredella, L., 1992. Towards a Pedagogy of Intercultural Understanding. In: HORNUNG, A.et.al.(Hrsg) : *American Studies*, № 37, pp. 559–594.

<sup>31</sup> Chin, N. B. & Wigglesworth, G., 2007. *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.

<sup>32</sup> Skutnabb-Kangas, T., 2000. *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

<sup>33</sup> Brinton, D. M., Snow, M. A., Wesche, M. B., 1989. *Content-based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.



взаємозалежними повинні бути і методологічні принципи, які формують зміст даної вимоги (побудови на системному підході), оскільки вони забезпечують процеси системного розуміння об'єкту пізнання.

Загалом системний підхід у педагогіці, на думку Т. Трушнікової, – це інноваційний напрям, що досліджує сутність та закономірності виховання і навчання як єдину систему педагогічного процесу, як комплекс взаємозалежних заходів щодо формування світогляду та системи понять основ наук, системного мислення<sup>34; 35</sup>.

Отже, цільовим компонентом педагогічної системи білінгвального навчання у ЗВО повинна стати необхідність забезпечення належної підготовки особистості відповідно до потреб суспільства, виступаючи при цьому засобом формування та розкриття потенціалу самої людини на основі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі.

У педагогічній науці і практиці існує багато визначень поняття "педагогічна система". Часто вони відрізняються одне від одного, оскільки використовуються з різною метою: для характеристики наукової та практичної діяльності педагогів, для характерного зрізу діяльності будь-якого рівня освіти, а також для формування співвідношення педагогічної системи з освітньою системою діяльності навчального закладу і навіть з практичною діяльністю викладача (традиційною чи інноваційною)<sup>36; 37</sup>.

Зважаючи на той факт, що педагогічна система є штучно створеною, вона реагує на зміни і потреби суспільства, в межах якого і для якого вона була створена, тобто тієї соціальної системи, частиною якої вона є. Тому зміни, перебудова і адаптація такої системи залежать від змін і потреб суспільства.

<sup>34</sup> Трушнікова, Т. Г., 2006. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства. *Человек и образование*, № 7. с. 71–72.

<sup>35</sup> Brown, G., 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: S. Fr. State University.

<sup>36</sup> Андрущенко, В., 2000. Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні. *Педагогічна газета*. № 12.

<sup>37</sup> Венгржановський, В., 1998. Творчий підхід до системи навчання у вищій школі. *Нова педагогічна думка*. № 31.

На даний час, окрім турботи щодо покращення матеріального стану науково-педагогічних працівників, поліпшення матеріально-технічної бази закладів освіти, існує нагальна проблема глобалізації суспільства. Це вимагає фахівців, здатних виконувати професійні завдання у полікультурному середовищі. Останнє в свою чергу спонукає до створення педагогічної системи на білінгвальній основі, яка б забезпечила підготовку фахівців, здатних виконувати професійні завдання не лише рідною, але й іноземною мовами. Однак педагогічна система наділена не тільки педагогічним, а і соціокультурним змістом, який демонструє значення даної системи для розвитку соціуму та здійснює вплив на одну із головних функцій будь-якого фахівця – особистісно-творчу. Це і вимагає на сучасному етапі розвитку соціуму в усіх сферах життєдіяльності білінгвального фахівця більше, ніж монолінгвального.

Зважаючи на інтегруючі властивості педагогічної системи можна стверджувати, що вона поєднує в собі як окремі частини науки (педагогіки, психології, філософії, філології), так і елементи виховання та рівні навчання у єдине ціле. Разом з тим, педагогічна система – це цілісна система, що складається з багатьох взаємодіючих і взаємопов'язаних частин. Вона є об'єднанням учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні завдання, а також де їх діяльність є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно.

Оскільки процес білінгвального навчання є елементом загальної системи освіти, то структура педагогічної системи на білінгвальній основі повинна бути такою самою, як і структура будь-якої педагогічної системи. Вона має складатися із взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: НПП, студентів, технічних засобів навчання, мети та змісту навчання, дидактичних процесів і організаційних форм навчання<sup>38; 39</sup>.

---

<sup>38</sup> Зязюн, І. А., 2001. Наука і мистецтво педагогічної дії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Ченстохова.

<sup>39</sup> Кремень, В. Г. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 649–651.

Реалізувати таку педагогічну систему можливо шляхом створення відповідної моделі навчання. Це зумовило необхідність розробки теоретико-методологічних основ білінгвального навчання фахівців у практиці діяльності вищої школи, з визначенням мети, завдань, відповідного набору принципів і педагогічних підходів.

Цільова орієнтація білінгвального навчання полягає у набутті студентами у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки засобами іноземної мови певного рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

*Тому у випадку підготовки студентів у ЗВО, під метою білінгвального навчання може бути не тільки розвиток комунікативних компетентностей, а й розвиток фахових компетентностей, в яких відображається специфіка навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються білінгвально.*

У процесі такого навчання вирішуються завдання не лише формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а й здійснюється формування особистості, готової до взаємодії з навколишнім світом, діалогу культур, інтеграції в єдиний культурно-освітній простір та професійне середовище<sup>40; 41</sup>.

Домінуючими принципами білінгвального навчання були виокремлені: принцип професійної спрямованості, особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, професійно-діяльнісний, принцип проблемного навчання, особистісно-продуктивної навчальної діяльності, навчальної взаємодії, принцип новизни та інші. Супроводжується такий процес навчання використанням низки взаємозумовлених методологічних підходів: загальнонаукових (системний),

<sup>40</sup> Grosjean, E., 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

<sup>41</sup> Baker, C. & Jones, S. P., 1998. *Encyclopedia of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

науково-градієнтних<sup>42</sup> (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, технологічний), лінгвістичних (кредитно-блоковий (модульний), тематичний, лексико-термінологічний). Кожен із названих підходів знаходить своє місце у методиці реалізації моделі професійної підготовки на білінгвальній основі і є взаєпов'язаний з іншими підходами (табл. 1.1).

Підґрунтя професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі складають системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний підходи.

Таблиця 1.1.

**Методологічні підходи до професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі**

<b>Методологічні підходи</b>	Загальнонаукові	<i>Системний</i>
	Науково-градієнтні	<i>Компетентнісний</i>
		<i>Особистісно-діяльнісний</i>
		<i>Соціокультурний</i>
		<i>Технологічний</i>
	Лінгвістичні	<i>Кредитно-блоковий (модульний)</i>
		<i>Тематичний</i>
		<i>Лексико-термінологічний</i>

*Системний підхід* представлений у наукових доробках науковців різних напрямків: філософів (В. Кушнір, В. Садовський, Е. Юдін та ін.), психологів (Е. Климов, А. Леонтьєв, К. Платонов та ін.) і педагогів (В. Беспалько, В. Вакуленко, О. Вознюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сущенко та ін.).

<sup>42</sup> Градієнт – це характеристика, що показує напрямок найшвидшого зростання деякої величини, значення якої змінюється від однієї точки простору до іншої. Науково-градієнтними були названі підходи, які є базовими і справляють найзначніший вплив на вирішення проблеми (розвиток БПКК студентів) за аналогією з теорією векторного аналізу у вищій математиці.

Загалом системний підхід передбачає комплексне вивчення, аналіз явищ і процесів у системі наукових понять, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й зв'язку між собою. Цей підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні в окремих елементах, що складають систему.

Системний підхід передбачає розуміння педагогічного явища як багатовимірної багаторівневої структури з багатьма параметрами; як складного внутрішньо інтегрованого соціального організму, який можна аналізувати і пояснювати як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють. До основних ознак системності належать цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація його елементів; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків<sup>43</sup>. У зв'язку з цим системний підхід був застосований як до процесу професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі, так і до дослідження ефективності методики реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету.

Сутність системного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі полягає в тому, що така підготовка розглядається не ізольовано, а у взаємозв'язку із загальною системою підготовки майбутніх фахівців. Системний підхід уможлиблює розгляд проблеми професійної підготовки на білінгвальній основі з урахуванням усіх чинників, що впливають на цей процес як на педагогічне явище. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери дає можливість виявити компоненти та системоутворюючі зв'язки комплексної професійної підготовки фахівця соціальної сфери, визначити головні детермінуючі чинники,

---

<sup>43</sup> Мойсеюк, Н. Є., 2001. *Педагогіка* : навч. пос. 3-є видання, доповнене. Київ: ВАТ "КДНК".

елементи цього процесу, встановити ієрархічність етапів та зв'язки з іншими системами<sup>44</sup>.

У межах системного підходу професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі розглядається нами як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (викладач і студент), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, педагогічні засоби та педагогічні умови.

Одним із виявів системного підходу є система профільних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, на базі якої була побудована методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Вибір дисциплін цього циклу був зумовлений тим, що формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів пов'язаний, у першу чергу, із вивченням ними фахової термінології; запропонована нами методична система базується на матеріалі дисциплін саме цього циклу (оскільки вони мають фахову спрямованість); учасниками експерименту з формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів у межах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі були кафедри, які здійснюють викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Розглядаючи *особистісно-діяльнісний* підхід, виділимо його базову складову – діяльнісну. Багато вчених присвятили цьому підходу свої наукові доробки: Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Галузинський, С. Рубінштейн, В. Краєвський, О. Леонтьєв, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.

Діяльнісний підхід передбачає створення умов для активної позиції суб'єкта діяльності, завдяки чому відбувається свідоме, міцне засвоєння ним певного досвіду. Цей підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Тільки через діяльність можуть

---

<sup>44</sup> Вітвицька, С. С., 2005. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 21, с. 8–11.

проектуватися та розвиватися особистісні й професійні якості та властивості майбутніх фахівців, формуватися професійні вміння й навички. До того ж діяльність повинна бути організована так, щоб її суб'єктом виступав студент, а не викладач. Суб'єктом діяльності стає людина, яка бере активну участь у досягненні її результатів.

Незважаючи на те, що різні науковці по-різному тлумачать поняття "діяльність" (Б. Анан'єв, В. Давидов О. Леонтьєв)<sup>45</sup>, усі вони сходяться на думці, що реалізовувати діяльнісний підхід необхідно, виходячи з наступного: студент є одночасно і активним суб'єктом навчальної діяльності, і об'єктом, оскільки викладач організовує, проектує і керує цією діяльністю; навчальна діяльність має задачний, проблемний характер, тобто є процесом розв'язування навчальних задач, вирішення навчальних проблем; навчальна діяльність є багатогранним, але цілісним системним утворенням, що має власну структуру і допускає різні способи організації<sup>136</sup>.

Тому діяльнісний підхід в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію засобів професійної підготовки студента на білінгвальній основі, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що, в свою чергу, передбачає вироблення умінь обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати<sup>46</sup>.

Однак, діяльнісний підхід не буде ефективним в умовах розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів без урахування *особистісноорієнтованого підходу* (І. Бех, І. Зязюн, К. Климова, І. Коновальчук, О. Пехота, В. Серіков, І. Щербак, С. Якименко, І. Якиманська та ін.), який полягає в тому, що при конструюванні і реалізації педагогічного

<sup>45</sup> Атанов, Г. А., 2004. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении. *Education Technology & Society*, № 7(2), с. 179–184.

<sup>46</sup> Мойсеюк, Н. Є., 2001. *Педагогіка* : навч. пос. 3-є видання, доповнене. Київ: ВАТ "КДНК".

процесу орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності<sup>47</sup>.

Особистісноорієнтований підхід вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає створення у навчанні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості. Цей підхід передбачає вміння викладачів визначати такий стиль особистого спілкування із студентом та вибирати з методів та форм навчання такі, які з найбільшою ефективністю сприятимуть розкриттю його потенційних можливостей<sup>138</sup>.

Оскільки він передбачає не лише розвиток, а і саморозвиток студентів на основі їх власної зорієнтованості, виявленні їх особистісних якостей, використовуючи суб'єктний досвід життєдіяльності особистості, який дозволяє створити ситуацію вибору навчальної діяльності студента у відповідності з його можливостями, у тому числі і комунікативними та лінгвістичними в умовах білінгвального навчання, то у поєднанні із діяльнісним він становить базис, на якому ґрунтується концепція професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери<sup>48; 49</sup>.

Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах особистісно-діяльнісного підходу базується на поступовому індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творче перетворення, знаходження в ній особистісного сенсу; формування особистісного ставлення до професійних знань, оцінювання їх важливості для майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку із зазначеними характеристиками діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, які ми об'єднали у особистісно-діяльнісний, можемо

<sup>47</sup> Шквир, О. Л., 2015. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2015. Хмельницький : ХГПА, с. 23–25.

<sup>48</sup> Бех, І. Д., 2008. *Особистісно-орієнтоване навчання*. Київ: ІЗМН.

<sup>49</sup> Бех, І. Д., 2009. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*, с. 5–7.



визначити основні положення, які впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців на білінгвальній основі: варіативність змісту, методів і форм навчального процесу з урахуванням особливостей і рівня розвитку кожного студента, його потреби в педагогічній підтримці; зміст освіти й засоби навчання добираються і конструюються таким чином, щоб студент мав можливість вибору предметного матеріалу (за обсягом і формою); традиційне навчання вже не може бути провідним у цілісному освітньому процесі<sup>50</sup>.

На наш погляд, для ефективного нарощування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців певної сфери особистісно-діяльнісний підхід варто поєднувати із *соціокультурним* (І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, О. Місечко, О. Савченко, С. Семенець, О. Сухомлинська та ін.). Зазначені науковці розглядають цей підхід до навчання як загальну проблему, розв'язання якої має суспільне значення. У працях цих науковців описано загальнодидактичні й психодидактичні положення, які становлять підґрунтя для розв'язання лінгвометодичної проблеми наукового обґрунтування й практичної реалізації соціокультурного підходу до мовної освіти у ЗВО<sup>141; 51; 52</sup>.

Окремі аспекти проблеми соціокультурного підходу до мовної освіти розкрито у працях дидактиків-філологів (М. Вашуленко, Ж. Горіна, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, В. Нищета, М. Пентиліук, О. Потапенко, О. Семеног, Л. Скуратівський, М. Черкасов та ін.)<sup>53</sup>.

Сутність соціокультурного підходу полягає у розгляді суспільства як єдності культури та соціальності, утвореної завдяки діяльності людини. Ця єдність, згідно принципам системного підходу, на основі якого і базується

<sup>50</sup> Зязюн, І. А., 2000. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія]. Київ: Віпол, с. 11–57.

<sup>51</sup> Омельчук, С., 2013. "Підхід до навчання" як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*, № 2. с. 2–7.

<sup>52</sup> Сухомлинська, О. В., 2006. *Духовно-моральне виховання дітей та молоді : загальні тенденції й індивідуальний пошук*. Київ: Добро.

<sup>53</sup> Кучерук, О. А., 2014. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, Випуск дванадцятий. Частина І. с. 6–14.

соціокультурний підхід, утворює єдине ціле, властивості якого зумовлюються характеристиками частин. Сама особистість в умовах соціокультурного підходу розглядається у тісному взаємозв'язку із суспільством системою відносин, культурою і сукупністю їх цінностей та норм. Кожен студент – це особистість, носій цінностей, норм, певних ознак культури, мови своєї нації. Разом з тим, він пов'язаний із суспільством певною системою відносин, частиною яких є його професійна діяльність, яка буде більш ефективною, якщо буде здійснюватися на білінгвальній основі. Отже, білінгвальне навчання здатне забезпечити більш високий рівень розвитку особистості та розширити можливості її професійних досягнень у сучасному мультикультурному середовищі<sup>54; 55</sup>.

Ключовим підходом в організації білінгвального навчання, серед низки методологічних підходів до навчання вважаємо *компетентнісний підхід* (О. Антонова, О. Березюк, О. Вознюк, В. Дячук, К. Климова, Н. Оксеньчук, О. Пометун, Н. Сидорчук, В. Ягупов, С. Якименко, І. Ящук та ін.), який відображає рівень професіоналізму, у якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду професійної діяльності, який конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до здійснення професійних обов'язків<sup>56</sup>.

Цей підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток базових та предметних компетентностей майбутнього фахівця<sup>57; 58</sup>. Т. Дерєка стверджує, що компетентність – це набір знань, навичок і ставлень, які дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції,

<sup>54</sup> Бех, І. Д., 2009. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*, с. 5–7.

<sup>55</sup> Мифтахова, Н. Ш., 2013. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе. *Сибирский педагогический журнал*, № 2. с. 94–99.

<sup>56</sup> Дубасенюк, О. А., 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога* : [монографія]. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка.

<sup>57</sup> Архипова, С., 2009. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. *Вісник Львівського університету*: Серія педагогіка, вип. 25. Ч. 1, с. 99–105.

<sup>58</sup> Пометун, О. І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики. Київ: "К.І.С.", с. 64–70.

спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності<sup>59</sup>.

Таким чином, компетентісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі і фахівців соціальної сфери, дає змогу забезпечити формування професійних субкомпетентностей, професійно значущих якостей, які дозволять фахівцю повністю реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, відповідати суспільно-необхідному розподілу праці та ринковим механізмам її стимулювання<sup>60</sup>.

Оскільки результатом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є розвиток їхньої білінгвальної професійної комунікативної компетентності, яка у поєднанні з іншими професійними компетентностями дозволить майбутньому фахівцю реалізуватись у своїй професійній діяльності, вважаємо компетентісний підхід ключовим професійно-орієнтованим підходом у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

*Технологічний підхід* (Г. Васянович, О. Вознюк, О. Дубасенюк, С. Мартиненко, О. Місечко, К. Климова, С. Лобода, О. Пехота, Г. Селевко, О. Савченко, С. Семенець, Н. Сидорчук та ін.) полягає у орієнтації навчального процесу на технологічну організацію, яка чітко регламентує головні його аспекти та стадії. Це системний метод організації навчального процесу, спрямований на його оптимальну побудову<sup>61</sup>. Цей підхід передбачає заплановану систему дій як викладачів, так і студентів, спрямованих на досягнення наперед визначеної мети (у межах нашого дослідження – розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності) шляхом послідовного виконання певних навчальних дій в умовах постійного зворотного зв'язку<sup>62</sup>.

<sup>59</sup> Дерєка, Т. Г., 2017. *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання*. Доктор наук. Київський університет імені Бориса Грінченка.

<sup>60</sup> Бондар, В. І., 2005. *Дидактика*. Київ: Либідь.

<sup>61</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2017. *Практикум з педагогіки*. 3-тє вид., доп. і перероб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>62</sup> Фіцула, М. М., 2006. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. Київ: "Академвидав".

За О. Пехотою, технологічний підхід до професійної підготовки фахівців передбачає визначення його аспектів: постановка цілей, проектування, організація навчального процесу, перевірка ефективності створеної методичної системи<sup>63</sup>. Отже, структура методичної системи в межах технологічного підходу передбачає розробку концептуальної основи, змістової та процесуальної частини навчання.

Технологічний підхід включає наступні етапи: постановку цілей та їх уточнення; орієнтацію процесу навчання на навчальні цілі; орієнтацію цілей і всього навчання на досягнення результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; узагальнюючу оцінку результатів<sup>152</sup>.

Цей підхід є важливим в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, адже за допомогою нього відбувається відбір системи взаємодії викладача і студентів, ефективних навчальних стратегій, побудова освітніх пріоритетів<sup>153; 154</sup>. В межах цього підходу визначаються процесуальні характеристики методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі задля очікуваного результату – розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Оскільки процес білінгвального навчання втілюється в межах стандартної кредитно-трансферної системи навчання у ЗВО, це зумовило використання *кредитно-блокового (модульного)* підходу (Н. Міфтахова, Л. Салехова, Л. Хабарова, П. Юцявічене та ін.).

Такий підхід базується на положеннях блоковості, структурності і динамічності. На його основі і передбачається структурування дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, виділених для білінгвального навчання. Структурним елементом дисципліни в такій системі є кредит (окремий блок). Зокрема у педагогіці під кредитом розуміють функціональний вузол навчально-

---

<sup>63</sup> Пехота, О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М., 2003. *Освітні технології* : навч.-метод. посіб. Київ: Видавництво А.С.К.

виховного процесу. Виходячи з того, що кредит – це відносно самостійна частина системи, що несе певне функціональне навантаження, в теорії кредитно-трансферного навчання виділяють "навчальний пакет" (Дж. Рассел) або "відрізок" (А. Сохор) навчального матеріалу або дії, достатній для формування тих чи інших знань, умінь або навичок. Зважаючи на характерні ознаки цього підходу (динамічність, структурність та блоковість), така організація навчання у ЗВО надає можливість процес білінгвального навчання розглядати у рамках цього підходу. Це уможливорює структурування дисциплін, визначених для білінгвального навчання, у вигляді окремих "функціональних вузлів" – блоків.

Структуризація змісту передбачає і подальше структурування навчального матеріалу в рамках блоку на окремі елементи (для досягнення певної дидактичної мети) – теми. Для досягнення кращих результатів в умовах кредитно-трансферної системи навчання структурування змісту дисципліни будується на основі аналізу її понятійно-термінологічного апарату, що призводить до виділення групи фундаментальних понять, системне засвоєння яких сприяє розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом. Динамічність у свою чергу дозволяє за потреби вільну зміну змісту тем та блоків з урахуванням зміни дидактичної мети<sup>64; 65</sup>.

Також за умови організації вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом в умовах кредитно-трансферної системи такий процес навчання повинен супроводжуватися *тематичним (тезаурусним) підходом* (Н. Міфтахова, М. Певзнер, С. Тарусіна та ін.).

Однак, зважаючи на те, що білінгвальне навчання обмежується спеціалізованою термінологією, що визначається дисципліною, яка вивчається на білінгвальній основі – вузькою професійно-термінологічною спрямованістю,

<sup>64</sup> Юцявичене, П. А., 1989. *Теоретические основы модульного обучения*. Каунас: "ШВИЕСА".

<sup>65</sup> Радченко, О. І., 2000. *Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології*. Кандидат наук. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

то тематичний підхід доцільно розглядати з позиції понятійно-термінологічного. Він дозволяє представити понятійно-термінологічний апарат навчальних елементів у блоках (темах) навчальної дисципліни у вигляді окремих описових структур та передбачає тлумачення спеціальних термінів на двох мовах<sup>66</sup>.

Основою навчально-методичного забезпечення такого підходу є навчальний понятійно-термінологічний словник з певної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. Такий підхід дає можливість представити зміст дисципліни у вигляді сукупності описових елементів, між якими існує визначений логічний зв'язок. Навчальними описовими елементами понятійно-термінологічного словника виступають базові категорії, поняття, ключові слова і словосполучення. Описовий елемент понятійно-термінологічного словника повинен відповідати певним критеріям: мати стале наукове визначення; наявність чіткої семантичної структури; здатність до створення однокоренових термінів<sup>67</sup>.

Варто зазначити, що розробка понятійно-термінологічного словника дисципліни циклу професійної та практичної підготовки повинна здійснюватися поетапно: від підбору навчально-методичних джерел, виокремлення ключових слів до формування переліку описових елементів. Для обробки такої інформації найбільш ефективним вважаємо експертні методи, які були розроблені А. Мірошніченко, В. Черепановим<sup>158; 68</sup>.

Взаємозв'язок кредитно-блокового та тематичного підходів в умовах білінгвальної підготовки майбутніх фахівців певного профілю виражається у відповідності набору описових елементів певному блоку. Зважаючи на те, що деякі структурні навчальні елементи одного блоку початкової дисципліни можуть

<sup>66</sup> Зеленько, А. С., 2010. Роль і місце компаративної парадигми у становленні когнітивної лінгвістики. *Studia Linguistica*: 36. наук. пр. до 80-річного ювілею проф. Ф. О. Нікітіної. Київ: ВПЦ "Київський університет", Вип. 4. с. 385–388.

<sup>67</sup> Бондар, О., 2005. *Оцінювання як функція управління*. [online]. Доступно: <http://osvita.ua/school/method/1339/> (Дата звернення 20.03.2012 р.).

<sup>68</sup> Мифтахова, Н. Ш., 2013. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе. *Сибирский педагогический журнал*, № 2, с. 94–99.

бути частиною інших блоків, то між описовими елементами різних кредитів встановлюється тісний взаємозв'язок, що дає змогу студентам краще засвоїти ключові терміни, поняття, визначення, систематизувати, прискорити та полегшити засвоєння матеріалу і, як результат, наростити білінгвальну професійну комунікативну компетентність у зазначеній предметній сфері.

Для полегшення сприйняття матеріалу в умовах білінгвального навчання тематичний понятійно-термінологічний підхід повинен доповнюватися *лексико-термінологічним* (М. Вакуленко, О. Вакуленко, Л. Васенко, А. Д'яков, Т. Кияк, З. Куделько, І. Кочан, Г. Мацюк, Н. Овчаренко, І. Процик, Н. Подольська), сутність якого полягає у класифікації, структуризації та термінологізації категорійної бази рідної мови та іноземної (англійської, німецької, французької, польської), виділенні міжнародних термінів і понять<sup>69; 70;</sup>  
<sup>71</sup>. Таким чином, основними методологічними підходами до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі визначено загальнонаукові (системний), науково-градієнтні (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, соціокультурний, технологічний) та лінгвістичні (кредитно-блоковий, лексико-термінологічний, тематичний).

Їх реалізація сприятиме створенню сприятливих умов для професійного й особистісного зростання майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах фахової підготовки на білінгвальній основі, що виражатиметься у розвитку та розширенні його професійної компетентності у вигляді білінгвальної професійної комунікативної компетентності як елемента професійної компетентності, розвитку позитивних мотивів до навчання та майбутньої професійної діяльності. Вищезазначені методологічні підходи будуть враховані

<sup>69</sup> Вакуленко, М., Вакуленко, О., 1996. Наука термінологія та її методи. *Тези 4-ї Міжнар. наук. конф. "Проблеми укр. наук.-техн. термінології"*, (17–20 грудня 1996 р.). Львів: Вид-во Держ. ун-ту "Львівська політехніка", с. 11–12.

<sup>70</sup> Д'яков, А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б., 2004. *Основи термінотворення : семантичний та соціолінгвістичний аспекти* : [монографія], Київ: ВД "Academia".

<sup>71</sup> Кияк, Т. Р., 1989. *Лінгвістичні аспекти термінознавства : навч. пос.* Київ: УМК ВО.

нами у процесі розроблення інноваційної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Оскільки у науковій літературі немає узгодженої точки зору щодо трактування понять "компетенція" і "компетентність", на основі аналізу характеристик цих понять різними науковцями, нам довелося визначитися із найбільш прийнятним у межах нашого дослідження терміном для словосполучення "білінгвальна професійна комунікативна компетентність".

Попри те, що обидва терміни прийшли до нас із французької мови, вони мають латинське походження. Компетенція (лат. *competentia* – відповідність, узгодженість, від *competere* – взаємно прагнути, відповідати, підходити) – сукупність установлених в офіційній – юридичній чи неюридичній – формі прав і обов'язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи, які визначають можливості цього органу або посадової особи приймати обов'язкові для виконання рішення, організовувати та контролювати їх виконання, вживати у необхідних випадках заходи відповідальності тощо<sup>72</sup>.

Етимологічний словник, характеризуючи походження терміна "компетентний", вказує, що він має також французьке походження. У свою чергу, у французьку мову термін потрапив із латини, де мав юридичний характер і був похідним від *petere* ("добиватись, вимагати")<sup>73</sup>.

У психологічній енциклопедії компетентність розглядається у трьох аспектах:

- перший – ступінь оволодіння необхідними вміннями і навичками;
- другий – відноситься до юридичної відповідності;
- третій – до питання, чи достатньо досвідченим є той або інший фахівець, для того щоб займатися професійною діяльністю.

У енциклопедії зазначається, що поняття "компетентність" є досить розтяжним, оскільки не визначає точного ступеня майстерності спеціаліста

<sup>72</sup> Шемшученко, Ю. С. ред., 2003. *Юридична енциклопедія*: в 6 т. Київ: Укр. енцикл., Т. 5: П-С, с. 369.

<sup>73</sup> Мельничук, О. С. ред., 1985. *Етимологічний словник української мови*. Т. II, (К). Київ: "Наукова думка".



певної галузі. Цей термін може використовуватися для визначення мінімального, прийняттого, оптимального або найвищого рівня кваліфікації. Автори підкреслюють, що коли компетентність визначається у професії, то їй складно надати чітку характеристику<sup>74</sup>.

Щодо цих понять І. Зімня зазначає, що існує різниця між поняттями "компетенція" і "компетентність", і трактує компетентність як заснований на знаннях, інтелектуально і особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини<sup>75</sup>.

Ми погоджуємося із Н. Бібік, що спільним для всіх є розуміння компетентності у навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молоді людини в життя сучасного суспільства. Компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. Компетенцію ця ж авторка визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки студента, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат<sup>76</sup>.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне навести визначення поняття професійної компетентності, запропоноване В. Лунячком, який розглядає її як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу<sup>77</sup>.

За цих умов поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції,

<sup>74</sup> Степанов, О. М. ред., 2006. *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав.

<sup>75</sup> Зімня, И. А., 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия*. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов.

<sup>76</sup> Кремень, В. Г. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

<sup>77</sup> Лунячек, В. Е., 2013. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. [online]. Вип. 1, с. 155–162. Доступно: URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr\\_2013\\_1\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr_2013_1_27) (Дата звернення 16.03.2016).

спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності. На сьогоднішній день ефективно діяти і виконувати певні функції згідно стандартів у певній галузі можливо лише за умови професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі<sup>78; 79</sup>.

Доречно зауважити, що А. Хуторський, аналізуючи поняття освітньої компетентності, зазначає, що освітня компетентність – це сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня/студента по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, що є необхідними для здійснення особистісної соціальнозначущої продуктивної діяльності. У відповідності з розподілом змісту освіти на загальний метапредметний, міжпредметний і предметний, А. Хуторський пропонує трьохрівневу ієрархію компетентностей:

- 1) ключові компетентності – належать до метапредметного змісту освіти;
- 2) загальнопредметні компетентності – належать до певного кола навчальних предметів і освітніх областей;
- 3) предметні компетентності – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетентностей, і такі, що мають конкретне висвітлення і можливість формування в рамках навчальних предметів<sup>80; 81; 82</sup>.

Зважаючи на специфічну професійну підготовку майбутніх фахівців, яку ми пропонуємо у нашому дослідженні на білінгвальній основі, білінгвальну

<sup>78</sup> Овчарук, О. В. ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.

<sup>79</sup> Савченко, О. П., 2006. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку"* [online]. Вип. 3. Доступно: URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/) (Дата звернення 17.03.2016).

<sup>80</sup> Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2. с. 58–64.

<sup>81</sup> Хуторской, А. В., 2005. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал "Эйдос"*, [online], с. 22–26. Доступно: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Дата звернення 14.07.2015).

<sup>82</sup> Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал "Эйдос"*, [online]. Доступно: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Дата звернення 14.07.2015).

професійну комунікативну компетентність за А. Хуторським віднесемо до загальнопредметних компетентностей<sup>83</sup>.

Варто відзначити, що у Проекті Стандарту вищої освіти у галузі знань 23. Соціальна робота (оприлюдненому Міністерством освіти і науки України у листопаді 2017 р.) серед загальних компетентностей випускника зазначається, що він повинен володіти: здатністю розробляти і управляти проектами, більшість із яких на сьогоднішній день є міжнародними, що вимагає від майбутнього спеціаліста знань фахової термінології, уміння описувати професійні (специфічні) феномени іноземною мовою; здатністю удосконалювати й розвивати професійний, інтелектуальний і культурний рівні, що можливо за умови використання сучасних інформаційних ресурсів, більшість із яких представлені іноземною мовою; здатністю до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою; здатністю ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем, які на сьогоднішній день є полілінгвальними; здатністю фахово аналізувати інформацію, оцінювати повноту та можливості її використання; здатністю налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти; здатністю управляти різнобічною комунікацією<sup>177</sup>.

Оскільки приведений перелік лише загальних компетентностей випускника виконувати професійні функції включає необхідність вільної комунікації, то для розширення і більш ефективного виконання таких функцій підготовка фахівців повинна здійснюватися в тому числі і на білінгвальній основі<sup>84; 85</sup>.

Спираючись на вищеперераховані методологічні підходи, можемо визначити низку принципів, найбільш значущих для розвитку білінгвальної

<sup>83</sup> Нагорна, Н. В., 2007. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*, № 1-2 (11-12). с. 266–268.

<sup>84</sup> Кісь, Р., 2002. *Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму)*. Львів: Літопис.

<sup>85</sup> *Національна рамка кваліфікацій*, 2011. [online]. Доступно: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (Дата звернення 17.12.2017).

професійної комунікативної компетентності в умовах підготовки майбутніх фахівців вітчизняними ЗВО:

- *загальнодидактичні принципи*, що об'єднують в собі принцип професійно-діяльнісної спрямованості; особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії та принцип новизни;

- *лінгвістичні принципи*, що включають до свого складу принцип полікультурності; комунікативності; мовленнєво-мислительної активності; комунікативної функціональності та ситуативності;

- *специфічні принципи* білінгвального навчання, які об'єднують в собі принципи семантизації інформації, раціональності та оптимальності; принцип використання іноземної мови як засобу пізнання; принцип міжпредметних зв'язків; спрямованості білінгвального навчання на оволодіння фаховими навчальними дисциплінами блоку професійної та практичної підготовки та принцип суб'єктного професіоналізму<sup>86</sup>.

Таким чином, для розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців різного профілю потрібно створення спеціальної педагогічної системи, яка реалізується шляхом втілення неї у відповідну технологію навчання, з постановкою цілей, завдань, відповідним набором педагогічних підходів і принципів<sup>87; 88</sup>.

В умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом відбір і структурування змісту дисциплін цього циклу здійснюється на основі кредитно-блокового, тематичного і лексико-

<sup>86</sup> Ситняківська, С. М., 2016. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, Випуск 89, Частина 1, с. 208–215.

<sup>87</sup> Сисоєва, С. О. ред., 2001. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* : [монографія]. Київ: ВІПОЛ.

<sup>88</sup> Кремень, В. Г. ред., 2003. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз* : [монографія]. Київ: Наукова думка.

термінологічного підходів з урахуванням необхідності семантизації їх понятійно-термінологічного апарату на двомовній основі.

Формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів базується на системному, особистісно-діяльнісному, соціокультурному, технологічному та компетентісному методологічних підходах, які сприяють системній, мотиваційній, діяльнісній, компетентісній стратегії білінгвального навчання.

## **1.2. Концепт білінгвізму у категоріальному полі теорії і методики професійної освіти**

Досліджуючи концепт (лат. *conceptus* — "поняття") білінгвізму у категоріальному полі теорії і методики професійної освіти, насамперед, варто зазначити, що розглядаємо його з позиції філософії та лінгвістики (де концепт означає зміст поняття, ототожнюється із поняттям і сигніфікатом) та філології, де він трактується як стійка авторська ідея, що носить традиційний характер. Якщо розглядати концепт як інноваційну ідею, що несе у собі творчий зміст, то білінгвальну освіту в даному випадку можна розглядати як продукт, що демонструє цю ідею, тобто концепт-продукт, що має місце на сьогоднішній день в освітній сфері з огляду на затребуваність і актуальність<sup>89; 90; 91</sup>.

Модернізація вищої освіти, яка відбувається на сучасному етапі в нашій країні, пов'язана, насамперед, з якісним оновленням змісту освіти та забезпеченням її мультикультурного характеру, що уможливорює професійна підготовка на білінгвальній основі.

Незважаючи на тривалу присутність поняття білінгвізму у світовій теорії та практиці навчання, на сьогоднішній день існує проблема понятійного апарату теорії такого двомовного навчання.

<sup>89</sup> Озадовська, Л. В. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

<sup>90</sup> *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2001. Київ; Ірпінь: Перун.

<sup>91</sup> Карпенко, А. В., 2013. Концепт у сучасних лінгво-когнітивних дослідженнях: підходи до визначення та типологія. *Вісник сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка*. [online]. Доступно: URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/25391/1/Karpenko.pdf> (Дата звернення 26. 09.2016).

З одного боку, аналіз наявних у філологічній і педагогічній вітчизняній та іноземній літературі визначень дає нам право стверджувати, що терміни "білінгвальний", "двомовний" та "мультилінгвізм" і "полілінгвізм" використовуються як тотожні і означають використання двох або кількох мов у межах однієї соціальної общини. З іншого боку, у спеціальних словниках та науковій літературі білінгвальні поняття і сам термін "білінгвальний" трактуються по-різному: з лінгвістичної, психологічної, соціологічної, культурологічної, методичної та інших точок зору<sup>92; 93</sup>. Тому постає проблема змістового аналізу та визначення базових категорій білінгвальної освіти в системі спеціальної професійної підготовки фахівців ЗВО України.

Варто зазначити, що у науковій літературі, присвяченій питанням білінгвізму, існують суперечливі, а іноді і протилежні підходи щодо сутності та природи явища білінгвізму, трактування самого терміну, яким воно позначається, класифікації типів білінгвізму, а також аспектів його дослідження.

Незважаючи на те, що існує велике різноманіття наукових поглядів різних вчених (соціологів, лінгвістів, психологів, педагогів, філософів) на сутність та природу білінгвізму, можна виділити дві основні концепції щодо його трактування. Перша концепція трактує білінгвізм як однаково вільне володіння двома мовами, в той час як друга допускає значні відмінності в знанні двох мов та наявність у білінгва різних ступенів (від низького до високого) володіння нерідною мовою, хоча й передбачає користування набутою мовою в ситуації спілкування з носієм мови. Ці дві концепції відображають вузьке й широке розуміння двомовності<sup>94; 95; 96</sup>.

<sup>92</sup> Edwards, D., 2004. *Multilingualism in English-Speaking World*. Oxford: Blackwell.

<sup>93</sup> Marti, F. et al. (eds), 2005. *Words and Worlds, World Languages Review*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>94</sup> Kaplan, R. B. (ed.), 2004. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>95</sup> Mesthrie, R. (ed.), 2001. *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Press.

<sup>96</sup> Brutt-Griffler, J., 2002. *World English: A Study of Its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.

Так, Л. Блумфільд та Дж. Волтерс<sup>97; 98</sup> вважають, що термін "білінгвізм" можна використовувати лише в тому випадку, якщо володіння іноземною мовою наближається до володіння рідною. В. Розенцвейг, К. Хакута, Е. Хойген, навпаки, стверджують, що за умов білінгвізму ступінь володіння іноземною мовою може бути досить низьким<sup>99; 100; 101</sup>. У межах нашого дослідження вважаємо доцільним слідувати концепції В. Розенцвейга, К. Хакути, Е. Хойгена, оскільки метою білінгвальної освіти не є довести рівень володіння студентами іноземною мовою до володіння рідною, а лише розвинути білінгвальну професійну комунікативну компетентність, за такої умови рівень володіння іноземною мовою може бути нижчим, ніж рівень володіння рідною мовою.

На думку Є. Верещагіна білінгвізм можливо поділити на три рівні (у залежності від мовних дій, що виконує носій мови): рецептивний, репродуктивний та продуктивний білінгвізм<sup>102</sup>.

Рецептивний білінгвізм означає, що білінгв здатен лише сприймати і розуміти іншомовний текст. Другий рівень (репродуктивний) передбачає, що людина, яка володіє мовою, здатна не лише розуміти, але і відтворювати іншомовний текст. Третій рівень (продуктивний) передбачає розуміння, відтворення та генерацію власних іншомовних текстів. Сучасні вимоги до випускників вітчизняних закладів вищої освіти, зафіксовані в освітніх програмах випускників рівня "магістр", а також вплив соціально-економічних та соціокультурних факторів роблять репродуктивний та продуктивний рівень двомовності вкрай необхідним. А одним із головних та ефективних способів досягнення продуктивного білінгвізму є білінгвальна освіта, що передбачає вивчення іноземної мови не лише як навчальної дисципліни, а й постійне

<sup>97</sup> Block, D. & Cameron, D (eds), 2002. *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.

<sup>98</sup> Walters, J., 2004. *Bilingualism : The Sociopragmatic-Psycholinguistic*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>99</sup> Розенцвейг, В. Ю., 1972. *Языковые контакты*. Ленинград: Наука, с. 11.

<sup>100</sup> Hakuta, K., 1986. *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, p. 4.

<sup>101</sup> Haugen, E., 1972. The Analysis of Linguistic Borrowing. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press, pp. 99–102.

<sup>102</sup> Верещагин, Є. М., 1969. *Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков*. Москва: Изд-во Моск. уни-та, с. 38–45.

використання цієї мови як засобу отримання нових знань<sup>103</sup>.

На сьогоднішній день у сучасній науці не існує й усталеної типології білінгвізму. Різні вчені по-різному інтерпретують білінгвізм в залежності від підходів, за якими вони його аналізують.

Виходячи з питання взаємовідношення мови і мислення, Л. Щерба розрізняє два види співіснування мовних систем у свідомості індивіда щодо білінгвізму. Під *чистою двомовністю*, за Л. Щербою, варто розуміти паралельне, але незалежне вивчення двох мов. Під *змішаною двомовністю* він розуміє двомовність, яка утворюється в результаті порівняльного вивчення двох мов, коли друга мова вивчається на ґрунті першої<sup>104</sup>.

В. Іцкович розмежовує *активну і пасивну двомовність*. Під активною він розуміє тип, при якому носій мови вільно читає і говорить іншою мовою, а пасивна двомовність – це коли носій мови вільно читає іншою мовою, але не говорить нею<sup>105</sup>.

З. Муратова класифікує *білінгвізм як природний і штучний* за умовами виникнення. *Природний білінгвізм* формується у результаті тривалого контактування та взаємодії носіїв двох мов у процесі їхньої спільної мовленнєвої діяльності, без цілеспрямованого впливу на становлення цього вміння в багатомовній сфері. *Штучний (навчальний) білінгвізм* формується як наслідок активного і свідомого впливу на становлення цього вміння поза основної маси носіїв мови, що вивчається<sup>106</sup>.

М. Михайлов визначає такі ознаки для типології двомовності: особливості компонентів двомовності, ступінь оволодіння ними, характер її зв'язку з мисленням, ступінь розповсюдженості, характер розповсюдженості, метод розповсюдження, час оволодіння, спосіб оволодіння, форма функціонування

<sup>103</sup> Romaine, S., 2000. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics* (2<sup>nd</sup> edition). Oxford: Oxford University Press.

<sup>104</sup> Щерба, Л. В., 2004. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, с. 39–133.

<sup>105</sup> Мельник, Т., 2006. Проблеми сприйняття української мови в умовах білінгвізму. *Методологічні студії*, Вип. 18, с. 28–33.

<sup>106</sup> Ткаченко, О., 1990. Проблема мовної стійкості та її джерел. *Мовознавство*, Вип. 4, с. 3–6.



двомовності. Відповідно до цих ознак вчений говорить про *однорідний і неоднорідний білінгвізм; продуктивний, репродуктивний та рецептивний білінгвізм; безпосередній та опосередкований тип двомовності; масовий, груповий та індивідуальний білінгвізм; добровільно вивчений та насильно нав'язаний тип білінгвізму; стихійно засвоєний та спеціально вивчений білінгвізм; усний, письмовий та двоєдиний тип білінгвізму*<sup>107</sup>.

За способом зіставлення двох мов у свідомості білінгва Є. Верещагін розрізняє координативну двомовність (білінгв володіє двома мовами в рівній мірі і переключається з однієї на іншу залежно від ситуації спілкування) і субординативну двомовність (білінгв вільно володіє лише однією рідною мовою, яка підпорядковує в його свідомості іншу, нерідну мову). Такі ж типи білінгвізму виокремлює й В. Розенцвейг<sup>108</sup>.

Таким чином, з огляду на різноманітні класифікації білінгвізму з точки зору лінгвістичних, соціальних та психологічних аспектів розвиток білінгвального навчання у вітчизняних закладах вищої освіти, який спричинений загальноєвропейською тенденцією до інтеграції, прагненням до діалогу культур та міжкультурної комунікації, особливо у професійному середовищі, а значить і конкурентноспроможністю фахівців, здійснюється через *штучний (навчальний) білінгвізм* (використання рідної мови та загальноєвропейських іноземних мов, таких як англійська, німецька, французька та ін.), оскільки формується як наслідок активного і свідомого впливу на його становлення поза основної маси носіїв мови, що вивчається, *субординативного типу* (оскільки білінгв вільно володіє лише однією рідною мовою, яка підпорядковує в його свідомості іншу, іноземну мову)<sup>109; 110</sup>.

<sup>107</sup> Михайлов, М. М., 1989. *Двуязычие: проблемы, поиски*. Чебоксары: Чувашское книжное из-во.

<sup>108</sup> Верещагин, Е. М., 1969. *Психологическая и методическая характеристика двуязычия*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

<sup>109</sup> De Houwer, A., 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

<sup>110</sup> De Houwer, A., 2009. *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol: Multilingual Matters.

Зважаючи на багатовекторність явища білінгвізму і на той факт, що цей феномен ми розглядаємо з освітньої точки зору, з акцентуванням на професійний аспект володіння іноземною мовою, необхідною для підвищення професійної компетентності, то під терміном "навчальний білінгвізм" пропонуємо розуміти таку організацію навчання, при якій є можливість використання більше однієї мови як мови викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в умовах підготовки студентів у ЗВО.

При цьому, використання іноземної мови розширюється від її періодичного використання в регулярному предметному навчанні до її довгострокового і безперервного використання у предметному навчанні фахових дисциплін у рамках всієї системи освіти, особливо на рівні підготовки магістрів<sup>111; 112</sup>.

Незважаючи на те, що білінгвізм не є розповсюдженою категорією в системі освіти, його теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців як Є. Верещагіна<sup>113</sup>, О. Гарсія<sup>114</sup>, В. Маккея<sup>115</sup>, Дж. Каммінса, Н. Хорнберга<sup>116</sup>, Я. Радевича-Винницького<sup>117</sup>, І. Турмана<sup>118</sup>, Б. Беардсмора, Д. Койла<sup>119</sup>.

<sup>111</sup> Ситняківська, С. М., 2015. Дослідження ставлення студентів соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка до викладання фахових дисциплін білінгвальним способом. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, Випуск № 1 (79), с. 134–139.

<sup>112</sup> Ситняківська, С. М., 2012. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 61, с. 121–128.

<sup>113</sup> Верещагин, Е. М., 1966. К характеристике билингвизма эпохи Кирилла и Мефодия. *Советское славяноведение*, № 2, с. 61–65.

<sup>114</sup> Garcia, O., 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Blackwell.

<sup>115</sup> Mackey, W. F., 1979. A description of bilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. J. A. Fishman. The Hague: Mouton.

<sup>116</sup> Cummins, J. & Hornberger, N. H., (eds), 2008. *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

<sup>117</sup> Радевич-Винницький, Я. К., 2011. *Двомовність в Україні: теорія, історія, мововживання* : [монографія]. Київ–Дрогобич: Посвіт.

<sup>118</sup> Thurnann, E., 1994. *Neue Deutsche Schule*, № 9 (46). s. 34–36.; Thurnann, E., 2005. Eine Eigenständige Methodik für den Bilingualen Sachfachunterricht. In Bach, G. & Niemeier.

<sup>119</sup> Coyle, D. & Baetens Beadsmore, H. (Eds), 2007. Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL). Special Issue of the *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 541-701.

Лінгвістичний аспект цієї категорії розкрито у працях Л. Блумфілда<sup>120</sup>, У Вайнрайха<sup>121</sup>. Соціолінгвістичний аспект досліджували В. Бондалетов<sup>122</sup>, У. Вайнрайх<sup>122</sup>, Р. Месрі<sup>123</sup>, С. Ромейн<sup>124</sup>, соціально-педагогічний – М. Туктамишов<sup>125</sup>, психологічний – М. Імедадзе<sup>126</sup>, соціологічний – В. Стюарт<sup>127</sup>, культурологічний аспект – В. Кольєр, М. Комс, С. Овандо<sup>128</sup>, методичний аспект – О. Гарсія<sup>129</sup>, К. Бейкер<sup>130</sup>, О. Коровіна<sup>131</sup>, Н. Міфтахова<sup>132</sup>, Л. Салехова<sup>133; 134</sup>, Н. Микитенко<sup>135</sup>.

Однак проблема трактування понять "білінгвальне навчання" та "білінгвальна освіта", "навчальний білінгвалізм" у практиці діяльності вищої школи розкрита не у повній мірі, зважаючи на велику різноманітність трактувань цих феноменів з різних точок зору.

У практиці діяльності вищої школи, в процесі використання двох мов при навчанні, використовуються різноманітні терміни: "двомовність", "білінгвізм", "навчання на двомовній основі", "білінгвальне навчання", "білінгвальна освіта"

<sup>120</sup> Pavlenko, A. & Blackledge, A. (eds), 2004. *Negotiating of Identities in Multilingual Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.

<sup>121</sup> Вайнрайх, У., 1999. Одноязычие и многоязычие. *Зарубежная лингвистика* : пер. с англ. Москва: Прогресс, Т. 3, с. 7-42.

<sup>122</sup> Бондалетов, В. Д., 1987. *Социальная лингвистика*. Москва: Просвещение.

<sup>123</sup> Mesthrie, R. (ed.), 2001. *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Press.

<sup>124</sup> Romaine, S., 2000. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics* (2<sup>nd</sup> edition). Oxford: Oxford University Press.

<sup>125</sup> Туктамишов, Н. К., 2001. *Социально-педагогические основы перехода к двуязычному образованию в высшей школе*. Доктор наук. Казанский государственный педагогический университет.

<sup>126</sup> Имедадзе, Н. В., 1979. *Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком*. Тбилиси: Мецниереба.

<sup>127</sup> Stewart, W., 1968. A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. by J. Fishman. Paris: The Hague, pp. 134–140.

<sup>128</sup> Ovando, C. J., Collier, V. P. & Combs, M. C., 2003. *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (3rd edition). New York: McGraw Hill.

<sup>129</sup> Garcia, O., 2009. *Bilingual education in the 21st Century: a global perspective*. Oxford: Blackwell.

<sup>130</sup> Garcia, O. & Baker, C. (eds), 2007. *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>131</sup> Коровина, О. С., 2001. *Теория и практика билингвального обучения*: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.

<sup>132</sup> Мифтахова, Н. Ш., 2012. *Методология и методика адаптационного обучения химии на двуязычной основе в высшей школе* : [монография]. Казань: Изд-во Казан, нац. исслед. технол. ун-та.

<sup>133</sup> Салехова, Л. Л., 2007. *Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе*. Доктор наук. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.

<sup>134</sup> Салехова, Л. Л., 2004. Преподавание предметов на двух языках. *Магариф*, № 6, с. 56–59.

<sup>135</sup> Микитенко, Н. О., 2011. *Теорія і технології формування ініціомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю*. Доктор наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

та інші. Замість терміна "двомовність" у сучасній практиці діяльності вищої школи прийнято використовувати французький еквівалент "білінгвізм", або англійський еквівалент "білінгвалізм" і на основі цього терміну формулювати термінологічні словосполучення, що стосуються двомовності: білінгвальне навчання, навчання на білінгвальній основі, білінгвальна освіта, білінгвальна підготовка.

Однак не усі вчені погоджуються з тим, що терміни "двомовність" і "білінгвізм" є тотожними. Для прикладу, вчена Н. Забеліна<sup>136</sup> вказує на існування двох окремих термінів ("двомовність" та "білінгвізм"), які раніше існували як синоніми, а на сучасному етапі, зважаючи на низку чинників, таких як калькування при перекладі слова "білінгвальний" (від лат. *Bi* – два та *Lingua* – мова) та модних сучасних тенденцій використовувати іншомовну лексику, терміну "білінгвальний" стали надавати перевагу. У всіх цих термінологічних словосполученнях ключовою одиницею є термін "білінгвізм" (іменник, від якого походить прикметник "білінгвальний", який є основою термінологічних словосполучень "білінгвальне навчання" та "білінгвальна освіта").

Дослідники стверджують, що на сьогоднішній день не існує єдиного визначення та розуміння цього терміна з огляду на різні аспекти явища двомовності, а відповідно і різні кути характеристики та аналізу явища двомовності: соціальний аспект, психологічний, лінгвістичний, педагогічний, методичний, культурологічний та ін.<sup>137</sup>

К. Бейкер трактує білінгвізм як володіння двома мовами, коли обидві мови доволі часто використовуються в комунікації<sup>138</sup>. Дж. Каммінс та Н. Горнбергер називають білінгвізмом рівноцінне володіння обома мовами<sup>139</sup>.

<sup>136</sup> Забеліна, Н. А., 2007. О билингвизме. *Теория языка и межкультурная коммуникация*, № 2, с. 14–19.

<sup>137</sup> Салехова, Л. Л., 2007. *Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе*. Доктор наук. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.

<sup>138</sup> Бейкер, К., 2016. *Основи білінгвальної освіти і білінгвізму*. 5-те вид. Дніпро: ЛІРА.

<sup>139</sup> Cummins, J. & Hornberger, N. H., (eds), 2008. *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

О. Гарсія розглядає білінгвізм як знання двох мов<sup>140</sup>, Дж. Брутт-Гріфлер уточнює попереднє тлумачення в тому, що першою мовою пропонує вважати рідну, а другою – нерідну але широковживану тією чи іншою етнічною спільнотою<sup>141</sup>, а Р. Каплан розглядає двомовність як рівноцінне володіння двома мовами і регулярне переключення з однієї на іншу, залежно від ситуації спілкування<sup>142</sup>.

Д. Блок розглядає білінгвізм як почергове використання двох мов, а Д. Камерон стверджує, що білінгвізм це здатність використовувати для спілкування дві мовні системи – первинну та вторинну<sup>143</sup>.

За коротким тлумачним словником української мови, білінгвізм – це функціонування двох мов для обслуговування потреб етнічного колективу та його окремих членів; відрізняється від простого знання ще однієї мови нарівні з рідною і припускає можливість користування різними мовами в різних життєвих ситуаціях<sup>144</sup>.

Різними вченими по-різному виділені типи білінгвізму, зважаючи на комплексність явища. З психологічної точки зору існує рецептивний білінгвізм (лише розуміння мовних одиниць, що належать іншій мовній системі), репродуктивний білінгвізм (уміння відтворити почуте чи прочитане іноземною мовою) та продуктивний білінгвізм (можливість створювати мовні одиниці іноземною мовою)<sup>145</sup>. Вчені розділяють також білінгвізм за співвідношенням між собою мовних механізмів на чистий (паралельне, але незалежне вивчення двох мов) та змішаний білінгвізм (порівняльне вивчення двох мов, коли друга мова вивчається на ґрунті першої)<sup>140</sup>. Для вітчизняної системи освіти вважаємо доцільним розвивати у студентів продуктивний білінгвізм, тобто можливість

<sup>140</sup> Garcia, O., 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Blackwell.

<sup>141</sup> Brutt-Griffler, J., 2002. *World English: A Study of Its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>142</sup> Kaplan, R. B. (ed.), 2006. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>143</sup> Block, D. & Cameron, D. (eds), 2002. *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.

<sup>144</sup> Гринчишин, Д. Г. ред., 2010. *Короткий тлумачний словник української мови*. Київ: Вид. центр "Просвіта", с. 46.

<sup>145</sup> Щерба, Л. В., 1968. *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. Т. 1, Ленинград: ЛГУ.

вживати мовні одиниці іноземною мовою, що є необхідним для використання білінгвальної освіти у майбутній професії фахівця.

Цікавою у межах нашого дослідження є типологія А. Гаардера, який виділяє елітний та народний білінгвізм. Він вважає, що елітний білінгвізм служить інтересам владної верхівки та елітним прошаркам населення, оскільки знання двох мов має велике культурне і економічне значення – дає доступ до влади, високих посад, великих заробітків. Учений стверджує, що елітний білінгвізм походить з вибору самих людей. Народний білінгвізм набувається під примусом або через необхідність. Тобто, особа стає білінгвом для того, щоб вижити. Вчений наголошує на важливості різниці між елітним та народним білінгвізмом, адже вона висвітлює мотивацію людей до білінгвального навчання, а його успіх частково залежить від мотивації до навчання, зацікавленості студентів отримати престижне місце роботи і достойну заробітну платню, що, в свою чергу, приведе до досягнення високого статусу в суспільстві. Вчений відстоює переваги елітного білінгвізму, який мотивує студентів перспективою економічних та соціальних вигод, на відміну від народного, за якого мотивація може бути взагалі відсутньою через обов'язковість білінгвізму і студент може не відчувати його переваг<sup>146</sup>. Ми погоджуємося із класифікацією А. Гаардера і вважаємо, що вітчизняній освітній сфері відповідає переважно елітний тип білінгвізму з огляду на притаманний йому сильний мотиваційний аспект.

Варто зазначити, що усі вищеперераховані визначення поняття "білінгвізму" по-своєму є правильними, однак почасти суперечать одне одному. Різні науковці по-різному тлумачать психологічні, етнічні, соціокультурні особливості носіїв мови, мають різні побутові та професійні уявлення про це явище. Стосовно підготовки фахівців у ЗВО, найважливішими аспектами білінгвізму вважаються *соціальний та педагогічний*, які за своїми ознаками найтісніше пов'язані з навчанням та освітою загалом.

---

<sup>146</sup> Gaarder, A. B., 1976. *Linkages Between Foreign Language Teaching and Bilingual Education*. Washington, DC: TESOL, pp. 82–84.

Соціальний аспект білінгвізму пов'язаний, передусім, з дослідженням суспільних функцій кожної мови, якою користується населення. До цих функцій належать: мова як засіб міжнаціонального, міжнародного спілкування та мова як засіб навчання, як засіб побутового спілкування. Тому саме соціальним аспектом визначаються суспільні функції і сфери застосування кожної з мов.

Педагогічний аспект білінгвізму розглядає питання методичного характеру, пов'язані з формуванням і розвитком двомовності. При цьому варто зазначити, що кожна наука виділяє свою цільову домінанту двомовності (психологія – вплив двомовності на розвиток окремих психічних процесів індивіда, лінгвістика – мовну компетентність, що відображає рівень володіння іноземною мовою). Педагогіка ж вивчає білінгвізм в контексті організації навчального процесу, її цікавить полікультурна освіта, можливість отримання спеціальних знань засобами іноземної мови, вплив білінгвізму на загальний рівень освіченості<sup>147</sup>.

Таким чином, основне завдання білінгвізму в педагогічній площині пов'язане з системою освіти і навчання. Це так званий *предметно-орієнтований* або *навчальний білінгвізм*, який передбачає саме бачення іншої (нерідної) мови не просто як мети вивчення навчальної дисципліни, а як засобу викладу інших предметних (немовних) знань (психології, педагогіки, соціальної роботи тощо). За умови використання предметно-орієнтованого білінгвізму відбувається переміщення ролі і місця іноземної мови у навчальному процесі: з навчальної дисципліни – об'єкта вивчення – вона перетворюється на один із засобів набуття нових знань та отримання освіти. Тому в рамках поняття "предметно-орієнтований білінгвізм" з'являються терміни "білінгвальне навчання" і "білінгвальна освіта". У сучасній педагогічній літературі існує вже багато визначень і цих понять.

Зважаючи на багатовекторність явища білінгвізму і на той факт, що цей феномен розглядається нами з освітньої точки зору, з акцентом на професійному

<sup>147</sup> Cummins, J. & Hornberger, N. H., (eds), 2008. *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

аспекті володіння іноземною мовою, необхідною для підвищення професійної компетентності, то під *"предметно-орієнтованим білінгвізмом"* пропонуємо вважати таку організацію навчання, за якої є можливість використання іноземної мови для викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в умовах навчання студентів у ЗВО. При цьому сфера використання іноземної мови розширюється від її періодичного вживання в регулярному предметному навчанні до довгострокового і безперервного використання у предметному навчанні однієї (чи кількох) з певної кількості дисциплін у рамках всієї системи освіти, особливо на рівні підготовки магістрів.

Поняття "білінгвальна освіта" теж різними вченими трактується по-різному.

Один із найвідоміших вчених-теоретиків білінгвальної освіти К. Бейкер стверджує, що поняття "білінгвальна освіта" іноді використовують, щоб описати освіту студентів, які уже володіють двома мовами, або вивчають додаткові мови. Він стверджує, що це некоректне трактування білінгвальної освіти, що виникло через складність явища білінгвальної освіти. Сам вчений трактує білінгвальну освіту як освіту, в умовах якої навчання проводиться більш ніж однією мовою, а інколи більш ніж двома<sup>148; 149</sup>.

Джон Едвардс визначає білінгвальну освіту як "освіту, в умовах якої використовується дві мови"<sup>150; 151</sup>. Вчений виділяє дві основні моделі білінгвальної освіти: перехідна білінгвальна освіта (поступове зменшення використання однієї мови та розвиток другої мови) і модель підтримки чи збагачення (в умовах якої дві мови використовуються протягом всього чи майже

<sup>148</sup> Baker, C., 1993. Bilingual Education in Wales. In: H. Beatens-Beardsmore (d.), European models of bilingual education. Clevedon, *Multilingual Matters*. 1993. pp. 7–29.

<sup>149</sup> Baker, C., 2011. Key Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5<sup>th</sup> Edition. *Multilingual Matters*, pp. 412–416.

<sup>150</sup> Edwards, J., 2009. *Language and Identity: An introduction*. Cambridge University Press.

<sup>151</sup> Lambert, W. E., 1984. Culture and language as factors in learning and education. J. R. Mallea, J.C.Young (ed.). *Cultural diversity and Canadian education: Issues and Innovations*. Ottawa: University Press, pp. 233–261.



усього навчання у школі чи ЗВО). Багато вчених-білінгвів дотримуються також цих моделей білінгвальної освіти<sup>152</sup>.

Приклади перехідної моделі та моделі підтримки білінгвальної освіти існують у європейських країнах та США уже давно, адже завдячуючи першій моделі діти з національних меншин можуть продовжувати навчання англійською мовою чи іншою мовою більшості, а за допомогою другої моделі (підтримки), яка передбачає використання двох мов у навчальному процесі, є можливість забезпечити високий рівень володіння обома мовами учням (студентам). Модель підтримки знайшла широке застосування у освітніх системах Канади, США, Уельсу, Швейцарії, де англомовні студенти вивчають французьку, німецьку, валлійську, що дає їм можливість стати білінгвами, що, у свою чергу, є актуальним у двомовних або багатомовних країнах. Модель підтримки, описана Дж. Едвардсом та ін., є актуальною і для вітчизняної освітньої системи, адже вона пов'язана з сучасними тенденціями бікультуралізму, плюралізму та збагаченням мови у професійному аспекті.

Модель занурення як форма білінгвальної освіти виникла в Канаді у шести десятих роках двадцятого століття. У межах зазначеного канадського освітнього експерименту учні у процесі навчання розвивали лінгвістичні комунікативні компетентності як французькою, так і англійською мовами, тобто у процесі навчання учні ставали білінгвами. Свідомо або несвідомо, але мотивацією до такого навчання стали економічні переваги та переваги у працевлаштуванні, що виникли завдяки білінгвізму<sup>153</sup>.

Існують різні типи білінгвальної освіти занурення: за віком (раннє, середнє, пізнє занурення); за обсягом часу (повне, часткове занурення)<sup>154</sup>.

У межах цього поняття у Канаді, Ірландії, Іспанії існують різноманітні програми, за якими і відбувається білінгвальна освіта. У всіх країнах

<sup>152</sup> Hammerly, H., 1991. *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>153</sup> Brutt-Griffler, J., 2002. *World English: A Study of Its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>154</sup> Garcia, O. & Baker, C. (eds), 2007. *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

білінгвальна освіта занурення є вибірковою, але при цьому вона розвивається, батьків, які віддають дітей до таких класів, мотивують економічні та культурологічні переконання. Окрім того, занурення не є лише освітньою ініціативою, чинником його розвитку виступають також політична та економічна раціональність, що є специфічною у різних країнах. У Канаді головним чинником, що впливає на розвиток занурення, є історичний – існування на її території двох мов (англійської та французької), у той час як в Ірландії – це політичний чинник (встановлення кельтської ідентичності).

У межах нашого дослідження білінгвальну освіту занурення можна розглядати двояко. Оскільки наша країна дотримується європейського вектора розвитку і націлена на тотальну євроінтеграцію, то професійна підготовка білінгвальних фахівців стає необхідною умовою задля міжнародної кооперації, гармонізації та інтеграції, але така підготовка не може базуватися на моделі занурення, яка передбачає білінгвальну освіту з раннього віку дитини, а не на рівні вищої школи.

Водночас, білінгвальна освіта "канадського занурення" та "американського поглинання" стала базисом предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL). Термін предметно-мовне інтегроване навчання з'явився у науковому обізі нещодавно (у кінці 90-х років минулого століття), його використовували, щоб охарактеризувати білінгвальне навчання, за якого навчання відбувалося двома мовами, при чому вивчається як мова, так і освітній предмет<sup>155;156</sup>.

Європейське предметно-мовне інтегроване навчання – це вивчення мови у поєднанні з навчальним предметом<sup>157</sup>. Таке навчання передбачає вивчення невеликої кількості предметів (хімія, фізика, географія) через середовище

<sup>155</sup> Coyle, D. & Baetens Beadsmore, H. (Eds), 2007. Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL). Special Issue of the *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, № 10, pp. 541-701.

<sup>156</sup> Marsh, D., 2008. Language Awareness and CLIL. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 6: Knowledge about Language. New York: Springer.

<sup>157</sup> Eurydice, 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

іноземної мови<sup>158</sup>, – до 40 – 50% навчального плану в межах такого навчання може викладатися іноземною мовою.

Незважаючи на те, що у предметно-мовного інтегрованого навчання є багато різновидів, наявні також і типові риси, головною із яких є те, що друга мова вивчається у межах певного навчального предмета, а не як іноземна мова. У межах цієї моделі білінгвального навчання велике значення надається освіті в цілому, а не лише вивченню мови<sup>159</sup>. "Першочерговим завданням є освіта, а не прагнення підготувати білінгва чи мультилінгва, а високий рівень володіння другою мовою – є додатковим бонусом, який можна отримати, не зашкодивши іншим знанням та навичкам, за умови правильного планування"<sup>160</sup>.

На сьогоднішній день предметно-мовне інтегроване навчання існує у більше ніж тридцяти європейських країнах. Зважаючи на європеїзацію нашої держави, що диктує потребу білінгвальних фахівців, таке навчання є доречним в Україні і за умови врахування специфіки підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах вищої школи, – самим прийнятним серед існуючих моделей білінгвальної освіти, адже передбачає вивчення другої мови та фахових дисциплін одночасно, що є важливим в умовах професійної підготовки. Ми не можемо розглядати предметно-мовне інтегроване навчання лише з точки зору освіти, оскільки воно має політичний та соціокультурний аспекти: Євросоюз розглядає лише мультилінгвальну Європу, де можливо функціонувати двома чи багатьма мовами. У зв'язку із розмиванням кордонів, зростанням міжнародної комунікації, співпраці, торгівлі, виникає потреба у полілінгвальних фахівцях.

---

<sup>158</sup> Ruiz De Zarobe, Y. & Jimenez Catalan, R. M., 2009. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.

<sup>159</sup> Coyle, D., 2008. CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education. New York: Springer.

<sup>160</sup> Baetens Beardsmore, H., 1993. The European School Model. In H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Предметно-мовне інтегроване навчання допомагає європеїзації, розвитку глобальної економіки та підготовці транснаціональних фахівців<sup>161</sup>.

Д. Сейкула-Лейно та багато інших дослідників білінгвальної освіти виділяють низку переваг предметно-мовного інтегрованого навчання над класичним: вивчення мови є швидшим, якщо воно відбувається через інтеграцію мови і предмета/навчальної дисципліни; учень здобуває мовну компетентність у академічній сфері, а не лише під час соціального спілкування; інтеграція мови і предмета дає можливість отримання подвійного результату (відбувається як вивчення мови, так і навчального предмета); комунікативний підхід до викладання другої мови робить акцент на смисловій та автентичній комунікації, за якої головною метою є пояснення, обговорення певних значень<sup>162</sup>. Таким чином, поєднання іноземної мови та фахової дисципліни забезпечує головну мету використання другої мови, що відображає потреби навчальної програми та цільового навчання. Наявність навчальної двомовності в закладі освіти не може розглядатися як характеристика саме білінгвальної освіти, якщо жодна з іноземних мов не виступає самостійно як інструмент вивчення інших предметів або предметних сфер.

Тому ми пропонуємо, базуючись на предметно-мовному інтегрованому навчанні як різновиді білінгвального навчання, в системі підготовки фахівців у вітчизняних ЗВО іноземною мовою викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, за спеціально створеними білінгвальними освітніми програмами, у яких як рідна, так і іноземна мова використовуються як інструмент освіти та самоосвіти у ході вивчення дисциплін університетського циклу і в яких створені умови для введення міжнародного аспекту до змісту університетської освіти, що дозволить підготувати студентів до міжкультурної співпраці у різних сферах діяльності людей.

---

<sup>161</sup> Coyle, D., 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* № 10 (5), pp. 543–562.

<sup>162</sup> Seikkula-Leino, J., 2007. “CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors”. *Language and Education* 21 (4), pp. 328–341.

Д. Коіл, спираючись на праці Б. Бердсмора<sup>163</sup> відмічає, що система освіти "може бути названа білінгвальною лише тоді, коли мови, які є в програмі, використовуються як засоби навчання, а не лише як мови, що вивчаються"<sup>164</sup>.

Отже, розвиток теорії і практики білінгвальної освіти у вищій школі передбачає використання двомовних освітніх програм (які використовують іноземну мову як посередника для навчання), створення нових освітніх стандартів і, як підтвердження, отримання освіти на білінгвальній основі – видачу молодим фахівцям дипломів про освіту відповідного зразка.

Розглянемо поняття "білінгвальне навчання", на якому базується білінгвальна освіта. Відзначимо, що у педагогіці воно не менш значиме, ніж білінгвальна освіта, адже основний шлях досягнення такої освіти – білінгвальне навчання. О. Гарсія та К. Бейкер вважають білінгвальну освіту процесом, що включає в себе не лише білінгвальне навчання, а й полікультурне виховання. Адже полікультурне виховання, на думку науковців, реалізується через усі компоненти білінгвального навчання, тому його потрібно розглядати як одну із функцій білінгвального навчання<sup>165</sup>.

Загалом у сучасній літературі під білінгвальним навчанням прийнято розуміти таку організацію навчального процесу, коли є можливість використовувати більш ніж одну мову як мову викладання, однією із яких може виступати іноземна мова<sup>166; 167</sup>.

Розробляючи теоретичні основи білінгвального навчання конкретної дисципліни (математики) в умовах штучного білінгвізму, Л. Салехова визначила білінгвальне навчання у закладі вищої освіти як "взаємопов'язану діяльність

<sup>163</sup> Baetens Beardsmore, H., 1993. The European School Model. In H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>164</sup> Coyle, D., 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* № 10 (5), pp. 543–562.

<sup>165</sup> Garcia, O. & Baker, C. (eds), 2007. *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>166</sup> Schecter, S. R. & Cummins, J. (eds), 2003. *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

<sup>167</sup> Smyth, G., 2003. *Helping Bilingual Pupils to Access the Curriculum*. London: David Fulton.

викладача і студента в процесі вивчення математики засобами рідної та іноземної мови, в результаті якої досягається синтез компетентностей, що забезпечують глибоке засвоєння предметного математичного змісту, розвитку математичного мовлення, формування культури математичного мислення, а також високий рівень володіння іноземною мовою для спеціальних цілей"<sup>168</sup>.

В умовах природного білінгвізму Н. Міфтахова визначає білінгвальне навчання природничих дисциплін як навчальну діяльність, що полягає у засвоєнні студентами понятійно-термінологічного апарату дисципліни засобами його семантизації двома мовами (рідною та іноземною) та накопичення предметного тезаурусу, який сприятиме досягненню високого рівня засвоєння змісту навчальної дисципліни, що вивчається, чи предметної галузі<sup>169</sup>.

Зазначимо, що і Л. Салехова і Н. Міфтахова розглядають поняття білінгвального навчання з точки зору російської мови як другої мови і татарської, як рідної. Але оскільки обидві вчені досліджували це явище в межах практики його впровадження у діяльність вищої школи, то їхні висновки виявилися для нас важливими і корисними.

Практик білінгвального навчання, розробник білінгвальних навчальних програм для вищої школи Дж. Каммінс дане поняття трактує як вивчення предмета та опанування студентами предметними знаннями у певній галузі на основі взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та іноземної) в якості засобу освітньої діяльності<sup>170</sup>.

Проведений аналіз представлення та визначення понять білінгвального навчання різними науковцями та зважаючи на особливості такого навчання у вітчизняних закладах вищої освіти можемо узагальнити, що найбільш доцільним

<sup>168</sup> Салехова, Л. Л., 2007. *Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе*. Доктор наук. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.

<sup>169</sup> Мифтахова, Н. Ш., 2015. Методические аспекты использования родного языка билингвальных студентов при обучении в техническом вузе. *Проблемы и перспективы реализации билингвизма в техническом вузе*: материалы VIII Респ. межвуз. метод. семинара. Казань: КГТУ, с.182-187.

<sup>170</sup> Cummins, J., 1992. Bilingual Education and English Immersion: The Ramirez Report in Theoretical Perspective. *Bilingual Research Journal* 16 (1 & 2), pp. 91–104.

у межах нашого дослідження визначенням поняття "білінгвальне навчання" у закладах вищої освіти є трактування цього поняття І. Дмитрієвою, яка розробила його, спираючись на надбання вчених, педагогів, котрі працюють над розробкою теорії та практики білінгвальної освіти на сучасному етапі (О. Гарсія, К. Бейкер, Дж. Каммінса, Н. Міфтахової, Н. Салехової). За визначенням І. Дмитрієвої, "білінгвальне навчання – це взаємопов'язана діяльність викладача і студентів у процесі вивчення окремих дисциплін за фахом засобами іноземної мови, в результаті якої досягається високий рівень компетентностей, що забезпечує як високий рівень володіння іноземною мовою, так і глибоке засвоєння предметного змісту фахових дисциплін"<sup>171</sup>.

Однак і це визначення, на наш погляд, не є вичерпним і таким, що повністю відтворює процес професійної підготовки на білінгвальній основі у закладі вищої освіти. У ньому не враховані елементи використання рідної мови як супутньої складової білінгвального навчання. Також у визначенні І. Дмитрієвої білінгвальне навчання констатовано як фінальний етап такого навчання, і не враховано, що цей процес є довготривалим та еволюційним і таким, що передбачає використання двох мов.

Заслужують уваги у межах нашого дослідження напрацювання Ради Європи щодо впровадження у навчальний процес білінгвальної освіти. У 1997 р. під час Заключної конференції Ради Європи щодо сучасного мовного проекту (Страсбург, квітень) як одна з пріоритетних прозвучала доповідь на тему "Bilingual Education: A Foreign Language as a Means of Instruction in other Curricular Subjects", у якій було зазначено актуальність та перспективність саме предметно-мовного інтегрованого навчання. У звітній доповіді Ради Європи подавалося таке формулювання білінгвального навчання: "bilingual teaching (the teaching of non-language subjects in a foreign language)" – білінгвальне навчання –

---

<sup>171</sup> Дмитриева, И. И., 2001. *Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.

це навчання немовних предметів іноземною мовою<sup>172</sup>. На сьогоднішній день Радою Європи розроблені Рекомендації щодо предметно орієнтованого вивчення мови.

Зважаючи на особливості білінгвального навчання, характерні для вітчизняних ЗВО, пропонуємо під білінгвальним навчанням розуміти взаємодію викладача і студентів у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки засобами рідної та іноземної мов з різним відсотком їх використання, в результаті якої досягається певний рівень компетентностей, що забезпечує як глибоке засвоєння предметного змісту дисциплін цього циклу, так і відповідний рівень володіння іноземною мовою.

У процесі такого навчання вирішується двоєдина задача: здійснюється білінгвальне навчання студента і відбувається формування особистості, відкритої і готової до взаємодії з оточуючим світом, діалогу культур, інтеграції в єдиний культурно-освітній простір. Тому у випадку підготовки студентів у ЗВО, метою білінгвального навчання може вважатися не лише розвиток комунікативних, а й предметних та соціокультурних компетентностей, у яких відображається специфіка фахових навчальних дисциплін, що вивчаються білінгвальним способом.

Суттєві складнощі існують і з використанням дидактичних категорій за білінгвальної системи навчання. У категоріальному апараті білінгвальної дидактики з'явилися такі поняття, як "вивчення предмета (фахової дисципліни) іноземною мовою", "навчання на білінгвальній основі", або "предметно-орієнтоване навчання іноземної мови".

Поняття "вивчення предмета (фахової дисципліни) іноземною мовою" означає використання іноземної мови як засобу оволодіння студентами певними знаннями з дисципліни, а поняття "навчання на білінгвальній основі" або

---

<sup>172</sup> *Bilingual Education: A Foreign Language as a Means of Instruction in other Curricular Subjects*, 1997. [online]. Доступно: URL: <https://edoc.coe.int/en/224-education> (Дата звернення 20. 04.2019).



"предметно-орієнтоване навчання іноземної мови" є набагато ширшим. Воно включає: оволодіння студентами предметними знаннями у певній сфері на основі взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та іноземної) як засобу освітньої діяльності; вивчення іноземної мови у процесі оволодіння певними предметними знаннями за рахунок взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та іноземної) і оволодіння іноземною мовою як засобом освітньої діяльності.

На сьогоднішній день існує багато організаційних, правових, методичних і навіть ментальнісних (пов'язаних із сприйняттям цього феномена) проблем щодо впровадження білінгвального навчання у ЗВО нашої країни. На жаль, ми знаходимося на початковому етапі – вивчаємо окремі дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, з часом сподіваємося перейти на вищий рівень – навчання на білінгвальній основі, щоб іноземна мова розглядалася як інструмент долучення до світу спеціальних знань, а зміст освіти характеризувався поєднанням мовного та предметного компонентів на всіх ланках навчально-виховного процесу. Тому у контексті нашого дослідження використання поняття "навчання на білінгвальній основі" вважаємо правомірним, оскільки до навчально-методичних комплексів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки фахівців соціальної сфери входить навчальна, термінологічна, словниково-довідкова література, яка розробляється за білінгвальним принципом, що якісно впливає на обсяг дидактичних одиниць.

### **1.3. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі в Україні та за кордоном**

Білінгвальне навчання у освітній сфері – явище не нове. Загалом, історія підготовки фахівців на білінгвальній основі свідчить про те, що ця проблема культивувалася упродовж значного історичного періоду.

Так, у Російській імперії ще на початку XIX століття у дворянських сім'ях не обмежувалися навчанням дітей лише російської мови. Уже на той час знання

однієї мови було безперспективним з точки зору кар'єрного росту на державній службі. Вивчення французької мови у той час було обов'язковим, знання ж німецької чи англійської мов схвалювалося, оскільки світське, політичне, громадське життя потребувало знання цих мов. Оскільки у суспільстві існував реальний мотивований попит на такого роду фахівців, вивчення іноземних мов стало однією з головних тенденцій у розвитку тогочасної системи освіти. Таке навчання здійснювалося учителями і гувернерами, але активну участь у набутті знань з іноземної мов брала сім'я, де задля поліпшення якості навчання розмовляли вдома іноземною мовою, створюючи таким чином модель середовища, в якому з часом доведеться виконувати обов'язки майбутньому державному службовцю. Тобто, знання іноземної мови вже на той час виступало засобом, необхідним для досягнення кар'єрного успіху і визнання в суспільстві. На західних теренах України періоду XIX – початку XX століть білінгвальна освіта була досить поширеною, зважаючи на її довготривале знаходження у складі Австро-Угорської імперії<sup>173</sup>.

Ідеї полілінгвізму (знання різних мов) культивувалися видатними вченими-педагогами ще з епохи Просвітництва. Особливу увагу вивченню мов приділяв Я. Коменський, який розробив власну лінгводидактичну концепцію, за якою освічена людина мала знати декілька мов: рідну, мову сусідніх народів, латину, а додатково – грецьку, гебрайську та арабську (філософи, лікарі, богослови)<sup>174</sup>.

Білінгвальною освітою як науковою проблемою активно у світі стали займатися у другій половині XX століття. Актуальність її вивчення за радянських часів визначалася багатонаціональністю Радянського Союзу та ідеологією впровадження російської мови в усі національні школи на величезній території колишнього Союзу. Зауважимо, що навчання у значній кількості навчальних

<sup>173</sup> Ситняківська, С. М., 2012. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 61, с. 121–128.

<sup>174</sup> Коменський, Я. А., 1940. *Вибрані педагогічні твори. Т. 1 : Велика дидактика*. [Пер. з лат.], Київ: Радянська школа.

закладів різного типу в цей період велося російською мовою. Російська мова була мовою діловодства, міжнаціонального спілкування. Тому саме у цей період і виникає новий напрям досліджень, присвячений проблемам білінгвізму як способу конструювання навчального процесу таким чином, щоб використовувати рідну мову та російську<sup>175</sup>.

У цей же період в зарубіжній педагогіці також виділяються теорії білінгвального навчання, зокрема американська (Г. Клос, В. Маккей, Дж. Фішман) та канадська (Л. Драйгер, Дж. Куммінс, Дж. Портер).

Ці наукові школи досліджували білінгвальну освіту у контексті полегшення інтеграції етнічних спільнот мігрантів і переселенців у панівну культуру. Під впливом цих наукових шкіл в Америці та Канаді у 60-ті роки XX століття було запроваджено двомовне навчання та виховання для дітей з етнічних спільнот у державних школах<sup>176; 177; 178; 179; 180</sup>.

У 90-ті роки XX століття сформувалася європейська наукова школа, яка досліджувала білінгвізм з точки зору розуміння та вивчення різних його феноменів, отримання спеціальних знань за допомогою рідної мови та іноземної, полікультурне виховання задля полегшення інтеграції молоді у загальноєвропейське культурне середовище. Досягненням європейської школи вважається розробка теоретичних основ білінгвальної освіти як альтернативного шляху вивчення іноземної мови<sup>181</sup>.

В Україні педагогічні дослідження білінгвальної освіти з'явилися нещодавно. Їх поява спричинена загалом тим, що починаючи з 90-х років XX

<sup>175</sup> Ситняківська, С. М., 2012. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 61, с. 121–128.

<sup>176</sup> Fischman, J. A., 1976. *Bilingual education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 87-95.

<sup>177</sup> Kloss, H., 1997. *The American Bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 112–134.

<sup>178</sup> Knapp, K., Knapp-Potthoff A., 1990. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*.

<sup>179</sup> Mackey, W. F., 1979. A Description of Bilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. J. A. Fishman. The Hague: Mouton.

<sup>180</sup> Masch, N., 1993. The German Model of Bilingual Education. *Language, Culture, and Curriculum*, № 6, pp. 303–313.

<sup>181</sup> Ширин, А. Г., 2003. Педагогические аспекты билингвизма: развитие новой научной школы. *Ментор*, № 2. с. 34–38.

століття нові соціально-економічні реалії, прагнення інтеграції у європейський простір викликали появу хвилі досліджень, присвячених проблемам підготовки фахівця-білінгва, а також вивченню зарубіжного досвіду білінгвального навчання та можливостей перенесення такого досвіду на вітчизняну систему освіти, його адаптації з урахуванням наявних соціокультурних умов (А. Гусак, Р. Девлетов, А. Ковальчук, Н. Микитенко, Ф. Моїсєєва)<sup>182; 183; 184; 185</sup>.

Однак варто зауважити, що не дивлячись на наявність певних результатів у розробці проблеми білінгвізму різними науковими школами вітчизняної та зарубіжної педагогіки, цілісної вітчизняної концепції білінгвальної освіти на даний час не сформовано, а визначено лише певні аспекти цієї проблеми.

Ще у період 80-тих років минулого століття різними науковими школами (німецькою (О. Пришляк)<sup>186; 187</sup>, американською (О. Пічкарь, В. Тищенко)<sup>263; 266</sup>, європейською (Т. Радченко)<sup>265</sup>) почали використовуватися комунікативні методики двомовного навчання. Тому цей вид навчання поступово набув специфічних рис, які полягають у позитивній дидактичній інтерференції при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки рідною та іноземною мовами; можливості порівнювати, аналізувати та протиставляти зміст дисциплін в різних освітніх моделях, що дає можливість студентам адаптуватися і реалізувати свій професійний та науковий потенціал в умовах світового освітнього простору; високому рівні міжкультурної комунікації, можливості

<sup>182</sup> Гусак, А. М., Ковальчук, А. О., Дорошенко, І. С., 2010. *Фізика твердого тіла. Білінгвальний курс. (Solid state physics. Bilingual course.)* : навчальний посібник. Черкаси: Видавництво ЧНУ.

<sup>183</sup> Девлетов, Р. Р., 2012. *Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища.* Доктор наук. Національний педагогічний університет імені м. П. Драгоманова, Київ.

<sup>184</sup> Ковальчук, А. О., Гусак А. М., 2010. *Нерівноважна термодинаміка та фізична кінетика. Частина 1. Білінгвальний курс. (Non-equilibrium thermodynamics and physical kinetics. Part 1. Bilingual course.)* : навчальний посібник. Черкаси: Видавництво ЧНУ.

<sup>185</sup> Микитенко, Н., 2011. *Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю* : [монографія]. Тернопіль: ТНПУ.

<sup>186</sup> Пришляк, О. Ю., 2007. *Змістовий компонент професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту ім. В. Гнатюка.* Серія: Педагогіка, с. 39–44.

<sup>187</sup> Пришляк, О. Ю., 2008. *Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини.* Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

ознайомлення з досвідом різних країн у сфері професійної діяльності, реалізації нових прийомів та технологій навчання<sup>188; 189; 190; 191; 192</sup>.

Відзначимо також, що такий тип навчання (на білінгвальній основі) культивується останні двадцять років у більшості європейських країн (Франція, Голландія, Швейцарія, Люксембург, Бельгія, Швеція, Фінляндія та ін.)<sup>193; 194</sup>, які уже тривалий час орієнтують навчальний процес на двомовність, особливо у сфері вищої освіти. Головною причиною такої орієнтації є взаємозалежність країн, яка спонукає до вивчення і використання іноземних мов. У зв'язку з цим у 1996 році Радою Європи був запропонований проект документа "Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція", спрямований на усунення мовних бар'єрів у сфері освіти. Цим документом визначались цілі, завдання та зміст вивчення іноземних мов; характеризувалися підсумкові рівні володіння іноземною мовою; визначалася вимога володіння трьома мовами в межах європейської моделі освіти: рідною, однією з трьох робочих мов Євросоюзу (англійська, німецька чи французька мова) та державною мовою однієї з країн Євросоюзу<sup>195; 196</sup>.

Оскільки останнім часом проблема багатомовності стала важливою не тільки для країн Європейського Союзу, вітчизняними вченими та вченими пострадянських країн розробляються концепції багатомовності в їх переломленні до вивчення нерідних мов. Ця проблема постала особливо гостро для країн

<sup>188</sup> Пічкарь, О., 2004. Деякі особливості підготовки фахівців соціальної роботи у США. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту*: Серія "Педагогіка. Соціальна робота", № 7, с. 322–327.

<sup>189</sup> Пічкарь, О. П., 2002. *Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії*. Кандидат наук. Тернопільський державний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

<sup>190</sup> *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід*, 2003. Посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

<sup>191</sup> Радченко, Т. А., 2014. *Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії*. Кандидат наук. дис. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

<sup>192</sup> Тименко, В. М., 2005. *Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США*. Кандидат наук. Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

<sup>193</sup> Housen, A., 2002. Process and Outcomes in the European Schools. Model of Multilingual Education. *Bilingual Research Journal*, № 26, Spring. pp. 1–5.

<sup>194</sup> Babbie, R. E., 2003. *The Practice of Social Research*. 10th edition, Belmont.

<sup>195</sup> *Modern languages: Learning, Teaching, and Assessment*, 1996. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework of Reference. Council for Cultural Cooperation Education Committee. Strasbourg, [online]. Доступно: URL: <http://libraru.by/portalus/modules/pedagogics/readme>. (Дата звернення 12.10.2015).

<sup>196</sup> Baker, C. & Jones, S. P., 1998, *Encyclopedia of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

колишнього Радянського Союзу, які стали незалежними та суверенними у 90-х рр. XX століття та почали тяжіти до євроінтеграції. Нові соціально-політичні умови, які склалися на початку XXI століття на території полінаціональних країн, а також нові тенденції в освітніх системах загострили увагу науковців до питання білінгвізму та білінгвальної освіти зокрема. Тому багато як вітчизняних, так і зарубіжних наукових шкіл, закладів вищої освіти зайняті проблемою розробки і впровадження у практику вищої школи технологій підготовки фахівців різних галузей на білінгвальній основі<sup>197; 198; 199; 200</sup>.

Значний внесок у розробку проблеми білінгвальної освіти зробили російські вчені, які створили наукову школу, основним акцентом якої став діалог культур при формуванні інтегративних, комунікативних умінь міжкультурного спілкування. Становлення цієї школи включало три етапи: теоретичне осмислення педагогічних аспектів білінгвізму як міждисциплінарного феномена (М. Певзнер, О. Ширін); концептуальне обґрунтування інтегративної моделі білінгвальної освіти в сучасній російській школі (Л. Плєва, Н. Сорочкіна, Ю. Кодочігова та ін.)<sup>201</sup>; розробка теоретичних основ білінгвальних освітніх програм у вищій школі як засобу полікультурної освіти студентів

<sup>197</sup> Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2013. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців в умовах інтеграції України у європейський простір. *Тези доповідей XVIII міжнародної науково-методичної конференції "Управління якістю підготовки фахівців"*. Одеська державна академія будівництва та архітектури. Одеса, с. 225–226.

<sup>198</sup> Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2014. Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, Випуск № 6 (78), с. 167–172.

<sup>199</sup> Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2016. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. *Модернізація українського суспільства в умовах євроінтеграції*: [збірник наукових робіт]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 103–108.

<sup>200</sup> Ситняковская, С. М., 2013. Билингвальное обучение как необходимый фактор эффективной подготовки будущих специалистов в условиях поликультурности современного мира. *Материалы международной научно-практической конференции "Наука и образование в современном мире"*. Караганды: РИО "Болашак – Баспа", Том 4, с. 310–314.

<sup>201</sup> Сорочкина, Н. Е., 2000. *Интегративная модель билингвального обучения в современной российской школе*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

(Г. Александрова, І. Алексащенко, І. Дмитрієва, Н. Кузнєцова, О. Орлов, М. Певзнер, Н. Шайдарова, С. Шубін)<sup>202; 203; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 210</sup>.

Окремо хотілось би виділити внесок у розвиток теорії і практики білінгвальної освіти у вищій школі Певзнера Михайла Наумовича, який розробив авторську концепцію білінгвального навчання, засновану на діалозі культур та принципах полікультурного виховання і у період 1993 - 2006 рр. впроваджував її у навчальний процес університету. Зазначена концепція стала основою розробки оригінальної методики викладання білінгвального курсу педагогіки. Таким чином, у 90-х роках минулого століття він заклав підвалини теорії білінгвальної освіти у закладах вищої освіти пострадянських країн та на практиці втілював у життя концепцію білінгвальної освіти в умовах університету.

Враховуючи те, що М. Певзнер був розробником і реалізатором низки міжнародних проектів ("Білінгвальна освітня програма з педагогіки", "Підготовка студентів до інноваційної діяльності в освітніх установах", "Білінгвальні модулі освітньої програми "Управління персоналом"", "Спільна освітня програма "Подвійний диплом" з педагогіки"), його результати в області білінгвальної освіти були високо оцінені експертами з питань освіти Європейського Союзу і фахівцями інших країн, що займаються проблемами

<sup>202</sup> Александрова, Г. П., 2001. Билингвальное обучение в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка. *Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя*. Москва, с. 61–63.

<sup>203</sup> Алексащенко, И. В., 2000. *Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

<sup>204</sup> Дмитриева, И. И., 2001. *Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.

<sup>205</sup> Дмитриева, И. И., Коровина, О. С., 2002. *Теория и практика билингвального обучения: Учеб.-метод. пособие*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.

<sup>206</sup> Певзнер, М. Н., 1999. *Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии)*. Великий Новгород: НовГУ.

<sup>207</sup> Певзнер, М. Н., 2000. *Педагогика открытости и диалога культур*. Москва: Аркти-Глосса.

<sup>208</sup> Певзнер, М. Н., 1997. *Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX - начало XX века*. Доктор наук. Новгородский Государственный университет имени Ярослава Мудрого.

<sup>209</sup> Шайдарова, Н. А., 2008. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма. *Вестник Новгород. гос. ун-та*, № 45. Новгород, с. 72–75.

<sup>210</sup> Шубин, С. В., 2000. *Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

білінгвалізму у освітній сфері і склали основу запровадження білінгвального навчання у закладах вищої освіти<sup>211</sup>.

Низка інших вчених пострадянського простру також внесли значний вклад у розробку методологічних засад білінгвальної професійної підготовки фахівців у рамках діяльності вищої школи та педагогіку білінгвального навчання загалом.

Так, І. Бриксіною була розроблена концепція білінгвальної мовної освіти у вищій школі<sup>212</sup>, Л. Салеховою була презентована дидактична модель білінгвального навчання математиці у вищій педагогічній школі<sup>213; 214; 215</sup>, Н. Міфтаховою була розроблена система адаптаційного навчання студентів на двомовній основі в технологічному закладі вищої освіти<sup>216</sup>, О. Ширін описав систему білінгвальної освіти в Німеччині<sup>217; 218; 219</sup>, І. Алексашенковою була розроблена білінгвальна освітня програма (курікулум) як засіб полікультурної освіти студентів<sup>220; 221</sup>, Л. Хабарова у своїй роботі описала модель формування лінгвопрофесійної компетентності спеціаліста з якості в умовах білінгвальної підготовки<sup>222</sup>, С. Тарусина дослідила формування білінгвальної компетентності у

<sup>211</sup> Певзнер, М. Н., 1997. *Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX - начало XX века*. Доктор наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

<sup>212</sup> Брыксина, И. Е., 2009. *Концепция билингвального / бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности)*. Доктор наук. Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина.

<sup>213</sup> Салехова, Л. Л., 2007. *Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе*. Доктор наук. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.

<sup>214</sup> Салехова, Л. Л., 2004. Преподавание предметов на двух языках. *Магариф*, № 6, с. 56–59.

<sup>215</sup> Салехова, Л. Л., 2004. *Теория и практика развития школ с билингвальным обучением*. Казань: Изд-во Казанск. ун-та.

<sup>216</sup> Мифтахова, Н. Ш., 2013. *Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе*. Доктор наук. Казанский национальный исследовательский технологический университет.

<sup>217</sup> Ширин, А. Г., 1999. *Билингвальное образование в Германии*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

<sup>218</sup> Ширин, А. Г., 2007. *Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике*. Доктор наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

<sup>219</sup> Ширин, А. Г., 2001. Становление научно-педагогической школы билингвального образования. *Научные традиции и перспективы педагогики: Межрегиональный сборник научных трудов*. СПб., с. 18.

<sup>220</sup> Алексашенкова, И. В., 2000. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

<sup>221</sup> Алексашина, И. Ю., 2000. *Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение*. Практическая методология решения педагогических задач. СПб.: Специальная Литература.

<sup>222</sup> Хабарова, Л. П., 2012. Формирование лингвопрофессиональной компетенции специалиста по качеству в условиях билингвальной подготовки. Кандидат наук. Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина.



спеціалістів митної справи у процесі професійної вузівської підготовки<sup>223</sup>, Г. Малєєва описала кейс-метод як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів вузів<sup>224</sup>, Є. Красильникова представила методику формування лінгвопрофесійної компетентності у майбутніх гідів-перекладачів в системі додаткової професійної освіти<sup>225</sup>, Н. Дацун представила методику білінгвальної підготовки майбутніх юристів на матеріалах вивчення англійської мови<sup>226</sup>, М. Мельникова запропонувала алгоритм конструювання міждисциплінарних модульних програм в системі білінгвальної освіти<sup>227</sup>.

До проблем і практики викладання фахових дисциплін у білінгвальній аудиторії звертаються і представники Балтійських країн та Польщі, які також долучилися до впровадження білінгвальної освіти в практику діяльності вищої школи: Р. Алієв, У. Германіс, Н. Каже, Н. Новожилова<sup>228</sup>, М. Мультианська<sup>229</sup>, М. Рода<sup>230</sup>, Б. Серадська-Базюр<sup>231;232</sup>.

До теперішнього часу накопичений певний досвід навчання студентів немовним дисциплінам на основі штучного білінгвізму у вітчизняних закладах

<sup>223</sup> Тарусина, С. А., 2015. *Формирование билингвальной компетентности у специалистов таможенного дела в процессе профессиональной вузовской подготовки (на примере Российской таможенной Академии)*. Кандидат наук. Российский государственный социальный университет, Москва.

<sup>224</sup> Малєєва, А. В., 2012. *Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

<sup>225</sup> Красильникова, Е. В., 2011. *Методика формирования лингво-профессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования*. Кандидат наук. Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.

<sup>226</sup> Дацун, Н. А., 2007. *Билингвальная подготовка будущего юриста как профессиональной языковой личности: на материале изучения английского языка*. Кандидат наук. Сочинский государственный университет туризма и курортного дела.

<sup>227</sup> Мельникова, М. С., 2008. *Конструирование междисциплинарных модульных программ в системе билингвального образования*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

<sup>228</sup> Алиев, Р., Каже, Н., 2005. *Билингвальное образование. Теория и практика*. Рига, "RETOREKA A".

<sup>229</sup> Multańska, M., 2002. Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, s. 77-82.

<sup>230</sup> Roda, M., 2007. Edukacja bilingwalna..., [w:] H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych*. Polska a Europa, Warszawa, s. 57.

<sup>231</sup> Sieradzka-Baziur, B., 2005. Nauczanie języka polskiego studentów pierwszego roku Tokyo University of Foreign Studies a nowy dwujęzyczny podręcznik do nauki tego języka, (w:) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, pod red. P. Garncarka, Warszawa, s. 411-423.

<sup>232</sup> Sieradzka-Baziur, B., 2008, W Japonii po polsku – przegląd ważniejszych zagadnień (w:) *Dydaktyka XXI wieku*. Szanse i zagrożenia, Piotrków, s. 133-141.

вищої освіти. Однак зауважимо, що українські науковці у своїх дослідженнях більше уваги приділили полікультурному навчанню і вихованню та розвитку іншомовних професійних компетентностей з філологічної точки зору.

Так, Н. Микитенко представлено технологію формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей<sup>233</sup>; 234; 235; 236; 237; 238; 239, І. Білецькою досліджено полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США<sup>240</sup>, О. Канюк обґрунтовано формування умінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки<sup>241</sup>; 242; 243, Т. Радченко проведено дослідження полікультурних засад організації навчального процесу в університетах Швейцарії<sup>244</sup>, З. Корнєєвою представлено методику навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології

<sup>233</sup> Микитенко, Н. О., 2009. Концепція змісту освіти у контексті формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця природничого профілю. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції* : Зб. Матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції під патронатом ЮНЕСКО 22 – 24 квітня 2009 р. Київ–Житомир: КІМ, с. 522–529.

<sup>234</sup> Микитенко, Н. О., 2011. Концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, Вип. 23, с. 93–96.

<sup>235</sup> Микитенко, Н. О., 2011. Модель іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, № 3. Хмельницький: ХІСТ, с. 112–121.

<sup>236</sup> Микитенко, Н. О., 2010. Педагогічні умови функціонування технології іншомовного фаховоорієнтованого навчання. *Класичні та інноваційні методики навчання іноземних мов* : зб. наук. статей. Львів, с. 103–109.

<sup>237</sup> Микитенко, Н. О., 2011. *Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей*. Доктор наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

<sup>238</sup> Микитенко, Н. О., 2007. Феномен іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. *Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 13–14 грудня 2007 р. Чернівці: Рута, с. 185–189.

<sup>239</sup> Микитенко, Н., 2011. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : [монографія]. Тернопіль: ТНПУ.

<sup>240</sup> Білецька, І. О., 2014. *Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

<sup>241</sup> Канюк, О. Л., 2013. Деякі аспекти підготовки соціальних працівників в Німеччині в умовах Болонської реформи. *Науковий вісник Ужгородського університету* : Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Говерла, Вип. 28, с. 56–59.

<sup>242</sup> Канюк, О. Л., 2009. *Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

<sup>243</sup> Канюк, О. Л., 2005. *Deutsch für Sozialarbeiter* : посіб. з нім. мови для соціальних працівників. Ужгород: УжНУ.

<sup>244</sup> Радченко, Т. А., 2014. *Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

занурення<sup>245</sup>, Р. Девлетовим розроблено теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища<sup>246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 253</sup>, А. Гусаком у співавторстві з А. Ковальчук, працюючи у напрямку білінгвальної освіти студентів фізико-математичного факультету Черкаського національного університету щодо формування іншомовних комунікативних вмінь студентів-фізиків у білінгвальних умовах, розроблено методику білінгвального викладання фізики, яка знайшла своє відображення у білінгвальних підручниках, посібниках, наукових статтях<sup>254; 255</sup>. І. Лощеновою проаналізовано полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов<sup>256</sup>, О. Сакалюк представлено дослідження щодо формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі<sup>257</sup>, Л. Товчигречкою досліджено двомовну освіту в університетах США (кінець XX –

<sup>245</sup> Корнеева, З. М., 2006. *Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

<sup>246</sup> Девлетов, Р. Р., 2012. Лингводидактическое обеспечение уроков английского языка в условиях модернизации школьного языкового образования в билингвальной среде. *Збірник наукових праць. Теоретична і дидактична філологія*, Переяслав-Хмельницький, Вип. 3, с. 49–54.

<sup>247</sup> Девлетов, Р. Р., 2005. Методичні можливості здійснення рекомендацій Ради Європи "Про сучасні мови" в навчанні лексики російської, української, кримськотатарської мов на уроках немовного циклу. *Культура народів Причорномор'я*, № 69, с. 102–105.

<sup>248</sup> Девлетов, Р. Р., 2010. Полилог языков и культур в практике обучения. *Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского*. Т. 23 (62), № 2, Ч. 1, с. 407–410. (Серия: "Филология. Социальные коммуникации").

<sup>249</sup> Девлетов, Р. Р., 2011. *Практический курс трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла* : учебное пособие. Симферополь: Оджакъ.

<sup>250</sup> Девлетов, Р. Р., 1999. *Русско-крымскотатарско-украинский математический учебно-терминологический словарь*. Київ: Педагогічна думка.

<sup>251</sup> Девлетов, Р. Р., 2010. *Русско-украинский толковый словарь гуманистических и общечеловеческих ценностей*. Симферополь: Оджакъ.

<sup>252</sup> Девлетов, Р. Р., 2003. *Русско-украинско-крымско-татарский терминологический словарь по методике обучения языкам*. Симферополь: Доля.

<sup>253</sup> Девлетов, Р. Р., 2012. *Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

<sup>254</sup> Гусак, А. М., Ковальчук, А. О., Дорошенко, І. С., 2010. *Фізика твердого тіла. Білінгвальний курс. (Solid state physics. Bilingual course.)* : навчальний посібник. Черкаси: Видавництво ЧНУ.

<sup>255</sup> Ковальчук, А. О., Гусак, А. М., 2010. *Нерівноважна термодинаміка та фізична кінетика. Частина 1. Білінгвальний курс. (Non-equilibrium thermodynamics and physical kinetics. Part 1. Bilingual course.)* : навчальний посібник. Черкаси: Видавництво ЧНУ.

<sup>256</sup> Лощенова, І. Ф., 2004. *Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов*. Кандидат наук. Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

<sup>257</sup> Сакалюк, О. О., 2012. *Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі*. Кандидат наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

початок ХХІ століття)<sup>258</sup>, І. Задорожною проаналізовано теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетентністю<sup>259</sup>, І. Черних представлено лінгводи-дактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів<sup>260</sup>, В. Александровим запропоновано методику інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови<sup>261</sup>, А. Чуфарлічевою розроблено спеціальну методику навчання майбутніх менеджерів туризму створення англомовних туристичних проектів<sup>262</sup>, О. Каменським запропоновано методику формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій<sup>263</sup>. Цікавою для нашого дослідження виявилася робота Г. Турчиної, якою розроблено методику підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою<sup>264</sup>. І. Федоровою представлено методику навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англомовного монологу-повідомлення<sup>265</sup>, Н. Драб представлено методику навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою)<sup>266</sup>.

Варто зазначити, що у вітчизняних дослідженнях лише побіжно

<sup>258</sup> Товчигречка, Л. В., 2012. *Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ– початок ХХІ століття)*. Кандидат наук. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

<sup>259</sup> Задорожна, І. П., 2012. *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією*. Доктор наук. Київський національний лінгвістичний університет.

<sup>260</sup> Черних, І. О., 2012. *Лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів*. Кандидат наук. Київський університет імені Бориса Грінченка.

<sup>261</sup> Александров, В. М., 2009. *Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови*. Кандидат наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

<sup>262</sup> Чуфарлічева, А. Ю., 2010. *Методика навчання майбутніх менеджерів туризму створення англомовних туристичних проектів*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

<sup>263</sup> Каменський, О. І., 2009. *Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій*. Кандидат наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

<sup>264</sup> Турчинова, Г. В., 2006. *Методика підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

<sup>265</sup> Федорова, І. А., 2006. *Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англомовного монологу-повідомлення*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

<sup>266</sup> Драб, Н. Л., 2005. *Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою)*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

представлені шляхи організації білінгвальної професійної підготовки фахівців немовних спеціальностей, які були проаналізовані нами з точки зору комунікативного підходу (тобто використання іноземної мови як засобу навчання) та дидактико-методичного підходу (тобто з урахуванням дидактичного цілепокладання) створення моделі навчання на білінгвальній основі. Такий аналіз зумовлений необхідністю вирішення одного із завдань нашого дослідження – створити модель та спроектувати зміст і визначити форми й методи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Доцільно зазначити, що комунікативний підхід, що базується на використанні іноземної мови як засобу навчання, є одним із ключових підходів до вибору моделі білінгвального навчання на території європейських країн періоду кінця XX – початку XXI століття. Підґрунтям для цього із соціальної точки зору є: тяжіння європейських країн у цей період до полікультурності та глобалізація ринку праці. З лінгвістичної точки зору – можливість вибору навчальних дисциплін, які будуть вивчатися білінгвальним способом і їх кількості, перспективність долучення студентів до європейських та світових здобутків у певній галузі, а також досягнення ними певного рівня володіння однією або декількома європейськими мовами (англійська, німецька, французька) професійного спрямування<sup>267; 268; 269</sup>.

Загальний аналіз організації навчального процесу ЗВО України педагогічного, медичного, технічного, технологічного, сільськогосподарського, військового профілю, представлених офіційними сайтами, з точки зору соціолінгвістичного підходу, показав, що білінгвальне навчання у них відбувається в умовах штучної двомовності (штучний білінгвізм) – рідна мова

<sup>267</sup> Дьячков, М. В., 2002. *Социолингвистика: материалы для лекций и семинарских занятий*. Москва: Апкипро.

<sup>268</sup> Лоренц, У., 1997. *Социальная работа в изменяющейся Европе*. Амстердам – Киев.

<sup>269</sup> Оніщук, М. В., 2008. Багатоманітність України як потенціал подальшого розвитку національної державності. *Бюлетень Міністерства юстиції України*, N 11/12, с. 7–19.

(українська) та іноземна мова (англійська, польська, німецька, французька) (Додаток А)<sup>270</sup>.

Для виявлення типів і видів моделей білінгвального навчання, що існують в системі вищої освіти України на сучасному етапі і відображають співвідношення рідної мови та іноземної, серед усіх існуючих моделей білінгвального навчання було виокремлено ті, які стосуються тільки освітнього процесу у закладах вищої освіти. Такими моделями, у першу чергу, можна вважати моделі, представлені М. Певзнером, Н. Сорочкіною, А. Ширіним.

Так, Н. Сорочкіна, характеризуючи білінгвальне навчання (в умовах штучного білінгвізму) за його інтенціональним, змістовим, операційним компонентами виокремлює наступні види моделей: когнітивно-орієнтовану (лінгвістично-орієнтованого спрямування та предметно-орієнтованого спрямування), особистісно-орієнтовану, культурно-орієнтовану та інтегративну. Характеристика та особливості указаних моделей надали можливість стверджувати, що білінгвальне навчання у вітчизняних ЗВО орієнтуються на когнітивно-орієнтовану модель білінгвізму предметно-орієнтованого спрямування<sup>271</sup>.

М. Певзнером та А. Ширіним був представлений більш широкий спектр моделей білінгвального навчання з урахуванням домінуючої мови навчання та особливостей білінгвальних освітніх програм. На їх основі в послідуєчому вдалося виділити підходи і критерії для формування та теоретично обґрунтування моделі професійної підготовки білінгвальних фахівців.

Зокрема, зазначеними науковцями було виділено наступні види моделей білінгвального навчання: дублюючу, адитивну, паритетну і витісняючу.

*Дублююча модель* білінгвального навчання передбачає репрезентацію однієї і тієї ж одиниці змісту рідною та іноземною мовою. Така модель сприяє

<sup>270</sup> Ніколаєнко, С. М. ред., 2006. *Основні засади розвитку вищої освіти України*. Частина 3. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка.

<sup>271</sup> Сорочкіна, Н. Е., 2000. *Интегративная модель билингвального обучения в современной российской школе*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

накопиченню фонду мовних засобів, здатних адекватно виразити предметний зміст. У процесі використання цієї моделі у студентів формується стійкий асоціативний зв'язок між змістовою одиницею та набором мовних засобів.

*Адитивна (доповнююча) модель* передбачає представлення додаткової інформації іноземною мовою, що частково або суттєво збагачує зміст матеріалу, що був вивчений рідною мовою. Додаткова інформація, зазвичай, отримується з іноземних джерел і подається у вигляді розповіді викладача, друкованого тексту, спеціального дидактичного матеріалу (відео фрагменти, аудіо записи). Співставлення і обговорення основного і додаткового змістових блоків відбувається у такому випадку як рідною, так і іноземною мовами.

*Паритетна модель* передбачає рівноправне використання іноземної та рідної мови для розкриття предметного змісту. Необхідною умовою використання даної моделі є досягнення студентами відносно високого рівня іншомовної мовленнєвої компетентності. В цих умовах до уваги береться знання певного обсягу спеціальних термінів, достатнє володіння основним понятійним апаратом навчальних дисциплін, що вивчаються білінгвально, навіть уміння висловити смислові нюанси, особливості використання спеціальних термінів.

*Витісняюча модель* – це тип навчання, за якого іноземна мова відіграє домінуючу роль в умовах розкриття предметного змісту. Використання такої моделі можливе лише на просунутому рівні білінгвального навчання. Студенти за такої моделі повинні володіти іноземною мовою у такій мірі, щоб не лише здійснювати вільну комунікацію, а і засобами іноземної мови глибоко проникати у предметний зміст навчального матеріалу<sup>272; 273</sup>.

Таким чином, оскільки класифікація моделей білінгвального навчання у закладах вищої освіти, запропонована О. Ширіним та М. Певзнером, передбачає у процесі білінгвального навчання поступовий перехід від простих моделей, які

<sup>272</sup> Певзнер, М. Н., 1999. *Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии)*. Великий Новгород: НовГУ.

<sup>273</sup> Цветкова, Т. К., 2013. *Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка* : [монография]. Москва: Спутник+.

тяжіють до використання рідної мови, до складніших, які майже виключають використання рідної мови, то вона, на наш погляд, є найбільш оптимальною для вітчизняних ЗВО. В умовах штучного білінгвізму, який є характерним для території України, використання таких типів моделей білінгвального навчання у закладах вищої освіти вважаємо найбільш прийнятним.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі проаналізовано методологічні засади професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі у педагогічній науці та практиці діяльності вищої школи. Було встановлено, що теоретико-методологічний базис підготовки фахівців на білінгвальній основі має ґрунтуватися на спеціально розробленій для цього завдання педагогічній системі. Така система може бути реалізована шляхом створення технологічної моделі навчання, з постановкою цілей, завдань, відповідним набором педагогічних підходів і принципів та проектуванням змісту і форм професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі.

Доведено, що метою підготовки фахівців на білінгвальній основі є розвиток їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності. Серед низки проаналізованих у межах даного дослідження підходів, були виокремлені методологічні підходи, які є найбільш ефективними в умовах розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності: загальнонаукові (системний), науково-градієнтні (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, соціокультурний, технологічний) та лінгвістичні (кредитно-блоковий, лексико-термінологічний, тематичний).

Реалізація вищезазначених підходів сприяє створенню сприятливих умов для професійного й особистісного зростання майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах професійної підготовки на білінгвальній основі, що виражається у розвитку та розширенні його професійної компетентності у вигляді білінгвальної професійної комунікативної компетентності як елемента професійної компетентності, розвитку позитивних мотивів до навчання та



майбутньої професійної діяльності. Ці методологічні підходи враховані у процесі розробки авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

У розділі також був проаналізований концепт білінгвізму у категоріальному полі теорії та методики професійної освіти. Було визначено сутність понять "предметно-орієнтований білінгвізм", "білінгвальне навчання" та "білінгвальна освіта".

Під *предметно-орієнтованим білінгвізмом* пропонуємо вважати таку організацію навчання, за якої є можливість використання іноземної мови для викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в умовах навчання студентів у ЗВО. Під *білінгвальним навчанням* у сфері вищої фахової освіти розуміємо "взаємопов'язану діяльність викладача і студентів у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки засобами рідної та іноземної мов з різним відсотком їх використання, в результаті якої досягається певний рівень компетентностей, що забезпечує як глибоке засвоєння предметного змісту дисциплін цього циклу, так і відповідний рівень володіння іноземною мовою". Під *білінгвальною освітою* в системі підготовки фахівців у ЗВО пропонуємо розуміти процес професійної підготовки, за якого іноземна мова використовується як засіб навчання, а не дисципліна, що вивчається. Білінгвальний освітній засіб своєю чергою розглядається у вигляді так званих "білінгвальних освітніх програм", в яких як рідна, так і іноземна мова використовуються як інструмент освіти та самоосвіти у ході вивчення різних дисциплін університетського циклу, у яких створені умови для введення полілінгвального аспекту до змісту університетської освіти, що дозволить підготувати студентів до міжкультурної співпраці у різних сферах діяльності.

Було визначено, що розвиток білінгвального навчання у вітчизняній освітній сфері здійснюється через *штучний (навчальний) білінгвізм*, оскільки формується як наслідок активного і свідомого впливу на його становлення поза основної

маси носіїв мови, що вивчається, *субординативного типу*, оскільки білінгв вільно володіє лише однією рідною мовою, яка підпорядковує в його свідомості іншу, нерідну мову.

Аналіз типів і видів моделей білінгвального навчання, що існують в системі освіти на сучасному етапі і відображають співвідношення рідної мови та іноземної, дав можливість виокремити найбільш прийнятні для вітчизняної системи вищої освіти моделі – дублюючу, адитивну, паритетну і витісняючу, які передбачають у процесі білінгвального навчання поступовий перехід від простих моделей, що тяжіють до використання рідної мови, до складніших, які майже виключають використання рідної мови.

## **Розділ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ**

### **2.1. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі**

Держава як форма суспільного управління має низку соціальних інститутів, покликаних забезпечити її соціальну політику. Одним з інструментів реалізації соціальної політики будь-якої держави є професійна соціальна робота. Соціальна робота – це вид діяльності державних і недержавних інституцій, організацій, груп та окремих індивідів, спрямованих на соціальну підтримку людей у суспільстві<sup>274</sup>. Ключовими суб'єктами такої діяльності держави виступають соціальні працівники, покликані професійно допомагати усім соціально незахищеним прошаркам населення вирішувати проблеми, що виникають у їх повсякденному житті. Вони не тільки знімають соціальну напруженість, але і беруть участь у розробці законодавчих актів, покликаних більш повно виразити інтереси різних верств населення, тим самим вдосконалюючи систему соціальної роботи. Це спричиняє об'єктивну необхідність належної підготовки фахівців соціальної сфери.

Соціальна робота у кризовій соціально-економічній ситуації, в якій перебуває Україна, є актуальною та необхідною, оскільки значна частина населення користується послугами соціальних служб. Українське суспільство в умовах загостреної соціально-економічної кризи відчуває нагальну потребу у кваліфікованих фахівцях для повсюдного, вмілого та ефективного здійснення соціального захисту та опіки<sup>275</sup>.

Варто також зазначити, що кризова ситуація, яка спостерігається на сьогоднішній день в Україні, спричинила певні негативні тенденції у багатьох напрямках соціальної сфери: зменшення чисельності населення; збільшення

<sup>274</sup> Мигович, І. І., 1997. *Соціальна робота (вступ до спеціальності)*. Ужгород: Ужгород. держ. ун-т.

<sup>275</sup> *Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть*, 2001. [монографія]. Київ: УДЦССМ.

кількості розлучень, а отже і проблемних сімей, сиріт; старіння населення; зубожіння, а тому поширюється жебрацтво; через неякісне медичне обслуговування зростання кількості дітей-інвалідів; поширення захворювань, що передаються статевим шляхом, у тому числі СНІДу; зростання кількості хворих на наркоманію і токсикоманію; зростання рівня злочинності<sup>276; 277</sup>. На соціальну сферу впливає й економічна ситуація в країні: спад виробництва, зниження рівня продуктивності праці, знецінення заощаджень населення внаслідок гіперінфляції, зниження реальної заробітної плати і пенсій, падіння рівня зайнятості, зростання безробіття. За таких умов населення деморалізується, а соціальна сфера потребує розвитку та розширення<sup>276</sup>.

Інтенсивний розвиток соціальної сфери, розширення кадрового ресурсу, що спостерігається в останнє десятиліття в Україні, поглиблення існуючих та поява нових проблем соціально-економічного та соціокультурного характеру, загострення потреб вразливих категорій населення, на яких і спрямовується діяльність фахівців соціальної сфери, потребують підвищеної уваги до надання відповідних професійних знань, специфічних умінь та навичок фахівців, які виступають у ролі суб'єкта-об'єкта соціальної перцепції<sup>276; 278</sup>.

Тому діяльність фахівців соціальної сфери на сьогодні залишається вкрай перспективною і необхідною працею, яка вимагає від вітчизняних закладів вищої освіти підготовки висококваліфікованих, професійних фахівців.

Оскільки процес підготовки будь-яких фахівців є складним і тривалим, він потребує особливої уваги і належної організації системи професійної підготовки.

Загалом процес формування системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти регламентується

<sup>276</sup> Тищенко, О. В., 2013. Сутність соціальної роботи як складової соціального забезпечення. *Юридичний вісник. Повітряне і космічне право*, с. 97–101.

<sup>277</sup> Павлик, Н. П. ред., 2015. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вип. 4.

<sup>278</sup> Павлик, Н. П. ред., 2014. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вип. 3.

низкою нормативних документів, у яких відображено мету, завдання освітньо-професійної підготовки, предмет діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери, визначено головні функції такого роду фахівців та вимоги, які висуваються до фахівців соціальної сфери, а також місце таких фахівців в державній системі соціального захисту. Усі ці положення відображаються в освітній програмі зі спеціальності (до 2018 року освітньо-кваліфікаційній характеристиці), яка підпорядковується головному документу щодо освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця – Державному галузевому стандарту (Додаток Б)<sup>279; 280; 281</sup>.

На основі зазначених регламентуючих документів та відповідно до соціальних викликів, у практиці діяльності вітчизняної вищої школи сформувалися різноманітні підходи щодо підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: системний, особистісно-діяльнісний, індивідуально-творчий та інші<sup>282; 283; 284</sup>.

Зазначені підходи знайшли своє відображення у сучасних наукових дослідженнях (І. Зверева<sup>285</sup>, Р. Вайнола, С. Сисоєва<sup>286</sup>, А. Капська<sup>287; 288; 289</sup>,

<sup>279</sup> Балл, Г. О., 2000. Підготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості. *Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи)*. Київ: Наук.думка, с. 7–21.

<sup>280</sup> Вайнола, Р. Х., 2008. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [монографія]. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр.

<sup>281</sup> Вайнола, Р. Х., 2009. *Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

<sup>282</sup> Файчук, О. Л., 2012. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки, Вип. 10, с. 299–302.

<sup>283</sup> Фалинська, З. З., 2006. *Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

<sup>284</sup> Файчук, О. Л., 2010. Історія підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в Україні. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Сер. : Педагогіка. Т. 144, Вип. 1, с. 55–59.

<sup>285</sup> Зверева, І. Д., 1998. *Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика*. Київ: Правда Ярославиців.

<sup>286</sup> Вайнола, Р. Х., 2008. *Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки* : [монографія]. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр.

<sup>287</sup> Капська, А. Й., 2001. *Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи* (модульний курс дистанційного навчання) : навч. посіб. Київ: Наук. світ.

<sup>288</sup> Капська, А. Й., 2004. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий часопис*: Серія 11. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 19–29.

<sup>289</sup> Капська, А. Й. ред., 2000. *Технології соціально-педагогічної роботи* : навч. посіб. Київ: УДЦССМ.

Л. Міщик<sup>290; 291</sup>, В. Поліщук<sup>292; 293</sup>, С. Харченко<sup>294</sup>), в яких були розроблені теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах неперервної освіти, визначено основні змістові, процесуальні особливості підготовки їх до соціальної та соціально-педагогічної діяльності.

У межах нашого дослідження хотілося б виділити доробки професорів Р. Вайноли, А. Капської<sup>287</sup>, В. Поліщук<sup>292</sup>, С. Сисоевої<sup>286</sup> та інших.

Так, професор В. Поліщук професійну підготовку фахівців соціальної сфери розглядає як процес і як результат оволодіння професійно-необхідними знаннями, уміннями, навичками, а також цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно-важливими особистісними якостями, які є базисом формування готовності до професійної соціальної і соціально-педагогічної діяльності. Також учена акцентує увагу на специфічних знаннях, уміннях та навичках, що притаманні даній професії, наголошуючи, що розвиток особистісних якостей у цьому випадку є професійною необхідністю<sup>295</sup>.

Науковці Р. Вайнола, С. Сисоева наголошують на важливості особистісного розвитку фахівця соціальної сфери у процесі професійної підготовки. На основі теоретичного узагальнення ними запропоновано особливий підхід до розв'язання проблеми особистісного розвитку майбутнього фахівця соціальної сфери в процесі професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, що знайшло своє відображення в розробці й обґрунтуванні педагогічних засад особистісного розвитку майбутнього фахівця соціальної сфери у закладі вищої освіти<sup>296</sup>.

<sup>290</sup> Міщик, Л. И., 1996. *Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты)*. Запорожье: ИПК "Запорожье".

<sup>291</sup> Міщик, Л. И., 1999. *Соціальна педагогіка: досвід та перспективи*. Запоріжжя: ЗДУ.

<sup>292</sup> Поліщук, В. А., 2009. *Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи* : курс лекцій. Тернопіль: ТДПУ.

<sup>293</sup> Поліщук, В. А., 2003. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід*: посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

<sup>294</sup> Харченко, С. Я., 1999. *Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности*. Луганск: Альма-матер.

<sup>295</sup> Поліщук, В. А., 2003. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід*: посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

<sup>296</sup> Вайнола, Р. Х., 2008. *Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки* : [монографія]. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр.

Професор А. Капська вважає, що процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери не повинен виступати пасивним віддзеркаленням соціального розвитку держави, а навпаки має бути спрямований на активний пошук розв'язання нагальних соціальних проблем. На її думку, зміст підготовки фахівців соціальної сфери повинен включати такі компоненти:

- аналіз стану соціального розвитку та розвиток умінь своєчасної оцінки тенденцій соціальної політики у державі;
- чітке уявлення щодо змісту та класифікації сучасних форм, методів, практики соціальної роботи;
- педагогічний процес підготовки фахівців соціальної сфери, розробка теорій, концепцій, моделей та технологій, спрямованих на ефективне функціонування освітнього процесу;
- розробка та реалізація програм, спрямованих на підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери<sup>297</sup>.

Підтримуючи підходи вищезгаданих науковців щодо змісту підготовки фахівців соціальної сфери та зважаючи на специфічність професії і різноманітність клієнтів (з якими будуть у майбутньому працювати фахівці соціальної сфери), сучасні зміни в соціально-економічній та соціокультурній сферах життєдіяльності суспільства, глобалізаційні тенденції загалом, нові кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, вважаємо доцільним розширити перелік означених компонентів щодо змісту та форм їх підготовки можливістю надання фахівцям соціальної сфери професійної підготовки на білінгвальній основі.

Пошуком ефективних шляхів професійної підготовки фахівців соціальної сфери займалися також В. Бочарова<sup>298</sup>, Ю. Галагузова<sup>299</sup>, І. Зверева<sup>300</sup>,

<sup>297</sup> Капська, А. Й., 2004. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий часопис*: Серія 11. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 19–29.

<sup>298</sup> Бочарова, В. Г., 1999. *Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход* : [монография]. Москва: Институт педагогики социальной работы РАО.

<sup>299</sup> Галагузова, Ю. Н., 2001. *Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов*. Доктор наук. Московский государственный социальный университет.

Н. Сейко<sup>301</sup>. Свої наукові дослідження пошуку нових технологій, форм і методів ефективної професійної підготовки фахівців соціальної сфери присвятили І. Мигович<sup>302; 303</sup>, Н. Платонова<sup>304</sup>, Є. Холостова<sup>305</sup>. Ці дослідження були викликані низкою соціально-економічних та соціокультурних чинників, які спричинили численні соціальні проблеми в державі у кінці ХХ – на початку ХХІ століття: війна на Сході, зростання цін, низький рівень зарплат та пенсій, безробіття, високі комунальні тарифи та інші. Вони викликали потребу в соціальному захисті та підтримці незахищених прошарків населення (біженці, мігранти, внутрішньопереміщені особи, інваліди), необхідність соціального виховання, набуття молодими фахівцями соціального та професійного досвіду, що і викликало потребу у великій кількості висококваліфікованих фахівців соціальної сфери. Система професійної університетської підготовки була покликана забезпечити українське оновлене суспільство такими фахівцями<sup>306; 307; 308; 309; 310; 311; 312</sup>.

Окрім того, специфічною особливістю сучасного українського суспільства стала його полілінгвальність, що почало вимагати від сучасного фахівця

<sup>300</sup> Зверева, І. Д., 1998. *Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика*. Київ: Правда Ярославичів.

<sup>301</sup> Сейко, Н. А., 2008. *Соціальна педагогіка*. Курс лекцій : навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

<sup>302</sup> Мигович, І. І., 1997. *Соціальна робота (вступ до спеціальності)*. Ужгород: Ужгород. держ. ун-т.

<sup>303</sup> Мигович, І. І., 2014. Формування системи підготовки і підвищення кваліфікації соціальних працівників: досвід, проблеми. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, № 1 (6), с. 98–110.

<sup>304</sup> Платонова, Н. М., 2011. *Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе*. Санкт Петербург: СПбГУ.

<sup>305</sup> Холостова, Е. И., 2007. *Профессионализм в социальной работе : учебное пособие*. Москва: Дашков и Ке.

<sup>306</sup> Агарков, О. А., 2014. Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект. *Грані*, [online], с. 81–85. Доступно: URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani\\_2014\\_4\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2014_4_17) (Дата звернення 12. 10. 2016).

<sup>307</sup> Сонин, В. А. ред., 2004. Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л. В. Янковского). *Психодиагностическое познание профессиональной деятельности*. СПб., с. 206–211.

<sup>308</sup> Гайдук, Н. М., 2004. *Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади)*. Кандидат наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>309</sup> Іванова, О., Семигіна Т., 2000. Система соціального обслуговування та соціальних служб в Україні. *Соціальна робота в Україні: перші кроки*. Київ: KM Academia, с. 112–129.

<sup>310</sup> Зверева І. Д., Петрович Ж. В. ред., 2007. *Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації* : навч.-метод. комплекс. Київ: Фенікс.

<sup>311</sup> Карпенко, О. Г., 2007. *Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти* : [монографія]. Дрогобич: Коло.

<sup>312</sup> Ольхович, О. В., 2008. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади. Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.



соціальної сфери полілінгвальних комунікативних знань та умінь для забезпечення як особистого професійного розвитку та самовдосконалення, так і розширення можливостей надавання професійної допомоги клієнтам<sup>313; 314</sup>.

Нині підготовкою фахівців соціальної сфери в Україні займаються навчальні заклади вищої освіти, фахової передвищої освіти та професійної освіти. Кількість навчальних закладів, які готують фахівців соціальної сфери різних спеціальностей і рівнів кваліфікації, постійно збільшується. Для порівняння: у 2008 році підготовка таких фахівців здійснювалася лише у 22 закладах вищої освіти та 14 закладах фахової передвищої та професійної освіти<sup>315</sup>. Нині така підготовка здійснюється у 33 закладах вищої освіти та 12 закладах фахової передвищої та професійної освіти<sup>316</sup>.

Введення інституції професійної підготовки фахівців соціальної сфери було обумовлене потребою у фахівцях, здатних оволодіти сучасними технологіями соціальної та соціально-педагогічної роботи, сукупністю професійних дій, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування дітей та молоді, а також на попередження негативних соціальних процесів. Тому головною метою діяльності фахівців соціальної сфери є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості, підтримки і стимулювання людини до активної життєдіяльності<sup>317; 318; 319</sup>.

Професії "соціальний працівник", "фахівець із соціальної роботи", "соціальний педагог" були офіційно зареєстровані в українських державних документах у 1993 році і створені для вирішення соціальних проблем людини і

<sup>313</sup> Бойченко, В. В., 2003. До загальнолюдського кризь призму національного (проблеми полікультурного виховання). *Педагогіка і психологія*, № 3–4 (39–40), с. 106–112.

<sup>314</sup> Огнев'юк, В. О., 2003. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)*. Доктор наук. Національний університет імені Т. Шевченка.

<sup>315</sup> Кремень, В. Г. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

<sup>316</sup> Матвійчук, Т. В., 2014. Особливості професійної підготовки соціальних працівників: регіональний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, №1(9), с. 82–86.

<sup>317</sup> Вайнола, Р. Х., 2008. *Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки* : [монографія]. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр.

<sup>318</sup> Кулікова, А. Є., 2009. *Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції*. Кандидат наук. Луганський національний університет імені Т. Шевченка.

<sup>319</sup> Лукашевич, М. П., Мигович, І. І., 2002. *Теорія і методи соціальної роботи* : навч. посіб. Київ: МАУП.

суспільства. З 2016 року, відповідно до оновленого "Національного класифікатора професій – 2016", перелік професій фахівців соціальної сфери було зведено до таких: "соціальний аудитор", "соціальний патолог", "соціальний працівник", "соціальний працівник (допоміжний персонал)", "соціальний робітник"<sup>320</sup>.

Тому в подальшому для спрощення викладення результатів дослідження є доречним об'єднати їх єдиним поняттям "фахівець соціальної сфери". Підготовку фахівців такої групи професій, з точки зору вищої освіти, здійснюють ЗВО України у межах галузі знань "Соціальна робота".

Фахівці соціальної сфери з рівнем вищої освіти є домінуючими серед усього переліку професій і фахівців цієї сфери. Саме вони організовують та здійснюють найбільш вагомі види професійної діяльності: організаційно-методичну роботу з різними категоріями населення, соціальну підтримку вразливих груп населення, соціальну просвіту, соціальну профілактику негативних явищ та інш. Їх підготовка на відповідному рівні надасть можливість належно виконувати свої функціональні обов'язки та завдання державних і недержавних структур соціальної сфери діяльності<sup>321</sup>.

Місцями роботи випускників ЗВО спеціальності "Соціальна робота" можуть бути: управління праці та соціального захисту населення; управління у справах неповнолітніх; державні адміністрації (міські, районні); служби зайнятості; пенсійні фонди; соціальні служби дітей, сім'ї та молоді; притулки для неповнолітніх; територіальні центри; реабілітаційні центри; спеціалізовані навчальні заклади; заклади вищої освіти відповідного профілю; науково-дослідні установи відповідного профілю; громадські організації (гуманітарні, спеціалізовані)<sup>321</sup>.

<sup>320</sup> Національний класифікатор України, 2016. Класифікатор професій–2016. [online], Доступно: URL: <https://jobs.ua/ukr/classifier/dopolnenie-B/let-154/page-8> (Дата звернення 28.07.2018).

<sup>321</sup> Холостова, Е. И., 2007. *Профессионализм в социальной работе* : учебное пособие. Москва: Дашков и Ке.

Однак у межах нашого дослідження вважаємо доцільним детально зупинитися на основній спеціальності, за якою здійснюють підготовку фахівців відповідної галузі знань переважна більшість ЗВО України – "соціальний працівник".

Дати чітке визначення професії "соціальний працівник" складно через різноманітні підходи до самої соціальної роботи, широкий спектр клієнтів, які працюють із соціальними працівниками, та різноманітні послуги, які надають соціальні працівники у процесі своєї професійної діяльності. Вважаємо доцільним у дослідженні розглянути цю спеціальність через призму самої соціальної роботи, з якої і випливає мета, головні завдання, принципи та напрямки роботи соціальних працівників<sup>322; 323</sup>.

Соціальну роботу різні науковці розглядають по-різному.

Так, Т. Семигіна вважає, що соціальна робота – це наука і мистецтво розширення сфери соціальних взаємодій людей, їх активної адаптації до нових реалій життя, повноцінної ролі в суспільстві; професійна або волонтерська діяльність, спрямована на гарантовану підтримку і надання соціальних послуг будь-якій людині<sup>324</sup>.

І. Зверева, Л. Коваль розглядали соціальну роботу як сферу людської діяльності, функції якої полягають у виробленні теоретичної систематизації об'єктивних знань про певну дійсність – соціальну сферу та специфічну соціальну діяльність<sup>325</sup>.

О. Безпалько трактувала соціальну роботу як різновид людської діяльності, метою якої є оптимізувати здійснення суб'єктної ролі людей у всіх сферах життя

<sup>322</sup> Зверева, І. Д., Лактіонова, Г. М. ред., 2003. *Соціальна робота в Україні* : навч. Посібник. Київ: Науковий світ.

<sup>323</sup> Rosenberg, G., 1987. *Social Workers in Health Care Management: the Move to Leadership. Social Work in Health Care*. Routledge.

<sup>324</sup> Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Вступ до соціальної роботи* : навч. посіб. Київ: Академвидав.

<sup>325</sup> Коваль, Л. Г., Зверева, І. Д., Хлебик, С. Р., 1997. *Соціальна педагогіка / Соціальна робота* : навч. посіб. Київ: ІЗМН.

суспільства у процесі забезпечення життєдіяльності існування особистості, сім'ї, соціальних та інших груп і верств суспільства<sup>326</sup>.

Найближчим до нашого дослідження, у процесі якого має бути виділена специфіка підготовки фахівців соціальної сфери закладами вищої освіти, вважаємо визначення Т. Семигіної та І. Миговича, які вважають, що соціальний працівник (фахівець соціальної сфери) покликаний допомогти розширенню сфери соціальних взаємодій людей, їх активної адаптації до нових реалій життя, повноцінної ролі в суспільстві; їх діяльність спрямована на гарантовану підтримку і надання соціальних послуг будь-якій людині<sup>327</sup>.

Об'єктами соціальної роботи є люди, які потребують сторонньої допомоги. Усі функції щодо надання допомоги тим, хто її потребує виконують суб'єкти соціальної роботи.

Фахівець з соціальної роботи наділений різноманітними посадовими обов'язками, зміст яких витікає із його головних функцій: діагностична, прогностична, правозахисна, організаційна, профілактична, соціально-медична, соціально-педагогічна, технологічна, соціально-побутова і комунікативна які в свою чергу визначають особливості підготовки майбутніх фахівців цієї сфери<sup>328</sup>.

Діагностична функція соціального працівника полягає у вивченні особливостей сім'ї, групи людей, ступеню й спрямованості впливу на них мікросередовища і постановці відповідного "соціального діагнозу". З його врахуванням прогнозується розвиток подій, процесів, моделі соціальної поведінки. У разі потреби використовуються закони і правові акти з метою надання допомоги і підтримки людей, їхнього захисту. Соціальний працівник сприяє організації соціальних служб на підприємствах і за місцем проживання,

<sup>326</sup> Зверева, І. Д., Лактіонова, Г. М. ред., 2004. *Соціальна робота в Україні* : навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури.

<sup>327</sup> Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Вступ до соціальної роботи* : навч. посіб. Київ: Академвидав.

<sup>328</sup> Агранат, Ю. В., 2006. *Социальная работа: что это значит? Social work: what does it mean?* (учебное пособие по английскому языку для студентов 2 курса специальности "Социальная работа"). Изд-во: ДВГУПС.

залучає до їх роботи громадськість, спрямовує їхню діяльність до надання різних видів допомоги і соціальних послуг населенню<sup>325; 329</sup>.

Велику увагу соціальний працівник повинен приділяти попередженню і профілактиці негативних явищ, приводячи в дію різні механізми (юридичні, психологічні, медичні, педагогічні та ін.), організовуючи відповідну допомогу особам, що її вкрай потребують. Безпосередня соціально-медична функція працівника соціальних служб полягає в організації роботи з профілактики здоров'я, засвоєнні навичок першої медичної допомоги, підготовці молоді до сімейного життя, в розвитку трудотерапії та ін<sup>325</sup>.

Багатопланова його соціально-педагогічна функція: виявляти інтереси й потреби людей у різних видах діяльності (культурно-освітній, спортивно-оздоровчій, науково-технічній) і залучати до роботи з ними відповідні установи, творчі спілки, асоціації та ін. Суть психологічної функції – застосування різних видів консультування і корекції міжособистісних стосунків, сприяння соціальній адаптації індивіда, допомога в соціальній реабілітації всім, хто цього потребує<sup>330</sup>.

Чільне місце в діяльності соціального працівника займає соціально-побутова функція, що полягає у наданні необхідної допомоги й підтримки різним категоріям населення (інвалідам, перестарілим, новоствореним сім'ям і т.д.) в поліпшенні їх житлових умов, облаштуванні, веденні домашнього господарства тощо.

Нарешті, комунікативна функція передбачає встановлення контактів з клієнтами, організацію обміну інформацією, формування єдиної стратегії взаємодії сприймання і розуміння іншої людини<sup>331; 332</sup>.

Оскільки функції і поле діяльності фахівців соціальної сфери дуже широкі і різноманітні, то підготовка фахівців такого профілю набуває специфічних ознак,

<sup>329</sup> Ничкало, Н. Г. ред., 2000. *Професійна освіта* : словник. Київ: Вища школа.

<sup>330</sup> Зверева, І. Д. ред., 2013. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум.

<sup>331</sup> Семигіна, Т. В., Грига, І. М., 2001. *Введення у соціальну роботу* : навчальний посібник. Київ: Фенікс.

<sup>332</sup> *Соціальна робота*: в 3 ч., 2004. Київ: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", Ч. 1 : Основи соціальної роботи.

пов'язаних з необхідністю забезпечення набуття ними знань у різних галузях: юридичній, психологічній, медичній, педагогічній, соціологічній та інших<sup>333; 334</sup>.

*Специфіка підготовки фахівців соціальної сфери полягає у тому, що по-перше, фахівець соціальної сфери взаємодіє з великою кількістю джерел інформації, причому не певної конкретної галузі, а водночас багатьох: отримує інформацію юридичного, економічного, медичного, соціального, педагогічного, психологічного характеру.*

Фахівець соціальної сфери мусить володіти фаховими знаннями з психології, соціології, знати законодавство, правові аспекти соціального захисту, теорії та методи соціальної роботи, наявні ресурси та методи їх використання; уміти спілкуватися та надавати інформацію (бажано декількома мовами), оцінювати потреби та представляти інтереси людини, підвищувати її можливості та сприяти розвитку, створювати "мережу допомоги" та керувати процесом допомоги<sup>335</sup>.

*По-друге, у процесі навчання студенти мають опанувати основи психолого-педагогічних дисциплін, щоб бути готовими не лише до діагностики та допомоги клієнтам, але і до морально-психологічного тиску, з яким вони зустрінуться у процесі своєї професійної діяльності, зважаючи на особливості клієнтів сфери своєї професійної діяльності.*

*По-третє, професійна підготовка вимагає від фахівців соціальної сфери загальних знань (організації системи соціального забезпечення, законодавства щодо соціальних проблем, базових знань з психології, соціології, економіки, засобів, методів, форм і прийомів роботи з різними категоріями клієнтів та сімей, особливостей роботи у громаді, з певними групами клієнтів соціального*

<sup>333</sup> Романовська, Л. І., 2013. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, № 2 (8), с. 224–227.

<sup>334</sup> *Соціальна робота: в 3 ч.*, 2004. Київ: Вид. дім "Киево-Могилянська академія", Ч. 2 : Теорія та методи соціальної роботи.

<sup>335</sup> Sytnyakovska, S., 2016. Bilingual Education of Social Sphere Specialists in Ukraine (the case of Zhytomyr Ivan Franko State University). *"Edukacja Międzykulturowa"*, nr 5, Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 65–77.

виключення), та специфічного підходу до вирішення кожної окремої проблеми, адже характер таких проблем, з якими вона стикається, не дає можливості запропонувати однозначні методи їх ефективного вирішення<sup>336; 337</sup>.

*По-четверте*, оскільки темпи розвитку суспільства є надзвичайно високими, то спостерігається перенасиченість ринку праці, що підвищує вимоги до рівня професіоналізму фахівців соціальної сфери. Багато проектів створюються у співробітництві з іншими країнами, де соціальна служба допомоги стоїть на більш високому рівні. Це дає унікальну можливість вчитися на уроках міжнародного досвіду. Такі можливості відкриваються студентам, які проходили навчання на білінгвальній основі (викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснювалося іноземною мовою), що у подальшому дає їм можливість не лише долучитися до міжнародного досвіду, а стати частиною наукового співтовариства<sup>338</sup>.

Сучасна підготовка фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти регламентується освітніми програмами з відповідної спеціальності, компоненти (навчальні дисципліни) яких вибираються і формуються ЗВО з можливістю студента обирати певну їх кількість з вибірових блоків<sup>339</sup>. Саме тому у ЗВО з'явилась можливість втілювати в навчальний процес найбільш ефективні компоненти щодо професійної підготовки майбутніх фахівців та найбільш дієві і актуальні принципи, форми і методи їх навчання (інноваційні технології, моделі, педагогічні системи). У студентів – можливість приймати участь у своєму професійному становленні.

<sup>336</sup> Gryshkova, R. O., 2015. Specifics of Teaching Professional English to Non-philological Students at High School. *Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: the Way to Integration*. Israel: Ariel University, № 6, pp. 107–112.

<sup>337</sup> Riche, P., 1998. *Observation and its Application to Social Work: Rather Like Breathing*. Jessica Kingsley Publishers.

<sup>338</sup> Романовська, Л. І., 2013. Професійна соціалізація майбутніх соціальних працівників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць*. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, Серія : "Педагогіка та психологія", Вип. 675, с. 145–157.

<sup>339</sup> Барабаш, В. В. ред., 2008. *Соціальні технології : світовий досвід та тенденції розвитку в Україні* : [монографія]. Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В. С.

За цих умов у процесі навчання майбутніх фахівців соціальної сфери виразно виявляються дві тенденції: перша – студент, який навчається, отримує знання, регламентовані компонентами освітньої програми, процес засвоєння яких контролюється НПП ЗВО; друга – студент, який навчається, стає учасником організації і здійснення процесу свого навчання. У цьому випадку важливо виробити вміння студентів самостійно аналізувати, творчо підходити до по'єднання теоретичних і практичних завдань. Ця тенденція найбільш перспективна, оскільки орієнтована на активізацію пізнавальної та соціальної активності студентів. Вона дозволяє оптимізувати взаємодію викладачів та студентів, наблизити навчання до процесу реальної роботи в різноманітних закладах соціальної сфери. Саме у межах цієї тенденції студенти можуть обирати нетрадиційні форми отримання професійних знань<sup>340</sup>. Однією із таких форм може бути білінгвальне вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки як обов'язкового, так і вибіркового компоненту освітньої програми. З точки зору освітніх потреб та можливих способів їх реалізації, на сучасному етапі розвитку українського суспільства вважаємо білінгвальну освіту необхідним елементом підготовки сучасного фахівця соціальної сфери. Адже на хвилі соціального оновлення суспільства, бажання долучитися до європейського культурно-освітнього простору, а також можливості надавати соціальні послуги широкому колу клієнтів, користуватися сучасними світовими надбаннями у галузі соціальної роботи та приєднатися до світової наукової спільноти білінгвальна підготовка є доречною.

Окрім зазначених особливостей, на специфіку підготовки фахівців соціальної сфери впливають особливості їх професійної діяльності. Соціальний працівник відіграє активну роль у плануванні, узгодженні дій різних систем соціальної допомоги населенню. Він справляє безпосередній вплив на особу чи

---

<sup>340</sup> Романовська, Л. І., 2013. Професійна соціалізація майбутніх соціальних працівників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць*. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, Серія : "Педагогіка та психологія", Вип. 675, с. 145–157.



групу людей, створюючи умови для розвитку особи чи системи та просування до наміченої мети за допомогою відповідних засобів і методів<sup>341; 342</sup>. Це є діяльнісний процес – вплив соціального працівника на свідомість клієнта, його прихильне і правильне сприймання і відповідне реагування, ставлення до суб'єктів впливу, тобто зворотна дія, а також координування та коригування взаємних зусиль<sup>343; 344</sup>. Джерелами впевненості соціального працівника у праві справляти такий вплив є його знання та досвід, поінформованість, узаконені повноваження, статус і репутація та інші риси. Вони набуваються, насамперед, у процесі навчання, життєвої практики, а також самовдосконалення та професійної діяльності. Фундаментальне значення мають знання і практичні уміння, набуті впродовж навчання, адже на них ґрунтується здатність соціального працівника впливати на інших людей, а отже, рівень, глибина і якість підготовки визначають професіоналізм працівника в будь-якій сфері діяльності. Не є винятком і діяльність фахівців соціальної сфери<sup>345</sup>. Таким чином, професіоналізм майбутнього фахівця соціальної сфери виражається в умінні мислити системно, не втрачати цілого через часткове, бачити завжди клієнта з усіх боків. Теоретичні дисципліни допоможуть поєднати частини в ціле, дотримуючись принципу діалектичної єдності в підході до людини і суспільства. Соціальний і науковий прогрес коригуватиме зміст і методiku навчання в ЗВО, найбільш раціональні шляхи навчання і їх форми та методи.

## **2.2. Головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі**

Характеризуючи головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, варто, передусім, дати визначення цього

<sup>341</sup> Семигіна, Т. В., 2004. *Робота в громаді : практика й політика*. Київ: "КМ Академія".

<sup>342</sup> Семигіна, Т. В., Грига, І. М., 2001. *Введення у соціальну роботу : навчальний посібник*. Київ: Фенікс.

<sup>343</sup> Зверева, І. Д. ред., 2013. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум.

<sup>344</sup> Ziolkowski, P., 2018. *Key Social Competences*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.

<sup>345</sup> Грига, І., Іванова, О., 1997. Культурні передумови виникнення соціальної роботи в Україні. *Соціальна політика і соціальна робота*, с. 95–106.

ключового поняття в межах нашого дослідження. Принцип (лат. *principium* – основа) – це твердження, яке сприймається як головне, важливе, суттєве, неодмінне або, принаймні, бажане<sup>346</sup>.

У науці принципи – це загальні вимоги до побудови теорії, сформульовані як те первинне, що лежить в основі певної сукупності фактів. В умовах здійснення характеристики різноманітних систем, принципи відображають ті суттєві характерні ознаки, що відповідають за правильне функціонування системи, без яких вона не виконувала б свого призначення<sup>357</sup>.

Принципи відрізняються від законів природи тим, що їхнє формулювання загальніше, менш конкретне. Від аксіом принципи відрізняються тим, що обираються не довільно, а формулюються в процесі пошуку істини, а тому можуть виникати, змінюватися і застарівати. Водночас, принципи часто мають обмежені сфери застосовності, тому серед загальних дидактичних принципів варто виділити головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі<sup>347</sup>.

Зазначимо, що основною вимогою до діяльності викладача у будь-якому навчальному закладі, у тому числі і ЗВО, що витікає із дидактичних законів та закономірностей, є дотримання дидактичних принципів.

Дидактичні принципи, за О. Біляковською, І. Мищишин – це вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу, відповідно до загальної цілі і закономірностей. Принципи виражають нормативні основи навчання, взятого в конкретно-історичному вигляді<sup>348</sup>.

Вони характеризують способи використання законів і закономірностей відповідно до визначення мети. Структура дидактичних принципів обумовлена структурою законів і закономірностей навчання.

---

<sup>346</sup> Шинкарук, В. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

<sup>347</sup> Тофтул, М. Г., 2014. *Сучасний словник з етики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>348</sup> Біляковська, О. О., Мищишин, І. Я., Цюра, С. Б., 2013. *Дидактика вищої школи* : навч. посіб. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка.

Дидактичні принципи, за Г. Ващенком ("принципи навчання"), – це основоположні ідеї, що пронизують усі рівні й компоненти освіти та засвідчують їх системну цілісність<sup>349</sup>. Найбільш виразно вони виявляють себе в процесі навчання й стосуються вивчення всіх дисциплін. Фахові методики пристосовують їх до своїх потреб, а часом виводять з них і свої – прикладного рівня принципи.

Якщо зауважити, що дидактичні принципи відносяться до історичних категорій, то за цих умов доцільно підкреслити, що загалом принципи не є універсальними, вони можуть застарівати і змінюватися під впливом певних історичних умов. Дидактичні принципи визначаються певними умовами, зокрема соціальним замовленням, яке може швидко змінюватися під впливом соціально-економічних трансформацій. Відзначимо, що ця умова стала ключовою щодо формування головних принципів навчання на білінгвальній основі. Інтеграція України у європейське освітнє середовище, вибір нашою державою європейського вектора розвитку, полікультуризація спричинили потребу у білінгвальних фахівцях, які були б більш професіональними та конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

Таким чином, в останнє десятиліття соціальне замовлення, що склалося під впливом соціально-економічної ситуації в країні, викликало потребу у навчанні на білінгвальній основі, що, в свою чергу, спричинило розвиток, переосмислення, вдосконалення принципів, закономірностей, форм та методів навчання.

Наступними умовами, що визначають розвиток дидактичних принципів, є стан загальнонаукових досліджень, зокрема, у галузі психології, філософії, соціології, педагогіки, змісту окремих навчальних дисциплін тощо.

---

<sup>349</sup> Ващенко, Г. Г., 1997. *Загальні методи навчання* : підруч. для педагогів. Київ: Укр. вид. спілка.

Окрім цього, на розвиток дидактичних принципів здійснює вплив практика процесу навчання, під час якого відбувається апробація того чи іншого принципу та формуються нові принципи<sup>350</sup>.

У різні історичні періоди кількість і зміст дидактичних принципів також зазнавали змін. Зокрема, в дореволюційній Росії, як свідчать історичні документи (Циркуляр міністра освіти царського уряду М. Боголєпова від 8 липня 1899 року, рескрипти Ніколая II від 1901 і 1902 років) головними принципами навчання були визначені: принцип взаємозв'язку школи та сім'ї, поєднання навчання та виховання, принцип збалансованості різних видів навчання, принцип неперервності, національний характер освіти, індивідуалізації навчання, адаптації до віку, соціальних та індивідуальних особливостей учнів, принцип наступності та інші<sup>351</sup>. Ці принципи навчання залишалися незмінними у дорадянський період.

Після 1917 року підхід до принципів навчання, як і до всієї системи освіти, радикально змінився. Створення "єдиної школи" у 20-х роках XX століття фактично ліквідувало принципи розвивального навчання. Домінуючим принципом у цей період стає принцип зв'язку навчання з виробничою працею. У цей період практично повністю нівелюється принцип наступності, що було спричинено введенням у дію декрету Раднаркома РСФСР від 2 серпня 1918 року "Про правила прийому до вищих навчальних закладів". За цим декретом усіх бажаючих віком від 16 років приймали до вищих навчальних закладів без здачі відповідних екзаменів<sup>361</sup>.

В послідуячому принципи навчання на території освітнього простору бувшого Радянського Союзу стають більш гуманістичними, але при цьому мають яскраво виражений ідеологічний характер. Для прикладу, проголошується принцип вільного вибору мови навчання, однак при цьому, у закладах вищої та

<sup>350</sup> Малафійк, І. В., 2009. *Дидактика*. Навчальний посібник. Київ: Кондор.

<sup>351</sup> Светков, С., 2013. *Забывтые истории*. [online]. Доступно: URL: <https://sergeytsvetkov.livejournal.com/225480.html> (Дата звернення 28.07.2018).

середньої спеціальної освіти навчання здійснюється переважно російською мовою. Разом з тим, це спонукає до вимушеного розвитку двомовного навчання<sup>352</sup>.

Тому саме у цей період двомовності на території пострадянських країн і виникає новий напрям досліджень, присвячений проблемам білінгвізму, – способам конструювання навчального процесу таким чином, щоб використовувати дві мови. Наукові дослідження у цій сфері, що велись переважно російськими вченими, стосувалися проблеми двомовності лише з точки зору формування російського білінгвізму (В. Аврорін, І. Ісаєв, Н. Імедадзе, Л. Щерба) як форми вимушеного навчання народів неросійської національності російською мовою, а не розробкою принципів білінгвального навчання у широкому розумінні цього поняття<sup>353; 354; 355</sup>.

У цей же період у зарубіжній педагогіці також виділяються течії білінгвального спрямування: американська (Д. Фішман, Г. Клос, В. Маккей)<sup>356; 357; 358</sup> та канадська (Д. Каммінс, Л. Драйгер, Д. Портер)<sup>359</sup>. Під впливом наукових шкіл, які досліджували білінгвізм в Америці та Канаді у 60-ті роки ХХ століття, було запроваджено двомовне навчання для дітей з етнічних спільнот мігрантів у державних школах.

<sup>352</sup> Светков, С., 2013. *Забытые истории*. [online]. Доступно: URL: <https://sergeytsvetkov.livejournal.com/225480.html> (Дата звернення 28.07.2018).

<sup>353</sup> Имедадзе, Н. В., 1979. *Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком*. Тбилиси: Мецниереба.

<sup>354</sup> Ширин, А. Г., 2003. Педагогические аспекты билингвизма: развитие новой научной школы. *Ментор*, № 2. с. 34–38.

<sup>355</sup> Щерба, Л. В., 1968. *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. Т. 1, Ленинград: ЛГУ.

<sup>356</sup> Fischman, J. A., 1976. *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.

<sup>357</sup> Kloss, H., 1997. *The American Bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 112–134.

<sup>358</sup> Mackey, W. F., 1979. A Description of Bilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. J. A. Fishman. The Hague: Mouton.

<sup>359</sup> Cummings, J., 1990. Heritage Languages. *The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources* [online], J. Cummings, M. Danesi. Monreal, Доступно: URL: <http://www12.statcan.ca/english/census06/analysis/ethnicorigin/pdf/97-562-XIE2006001.pdf> (Дата звернення 29.07.2018).

Досягненням європейської наукової школи, яка вивчала білінгвізм з точки зору розуміння різних його феноменів, вважається розробка теоретичних основ білінгвальної освіти як альтернативного шляху вивчення іноземної мови<sup>360</sup>.

Отже, з огляду на приведений аналіз, можна стверджувати, що динаміка розвитку принципів освіти привела до появи нових форм і методів навчання, серед яких можна виділити двомовне або ж білінгвальне навчання. Однак, з точки зору нашого дослідження і штучного білінгвізму для професійних цілей таких принципів недостатньо і тому деякі з них потребують розширення і адаптації до даного типу навчання на білінгвальній основі.

У контексті розробки принципів організації навчання у закладах вищої освіти на білінгвальній основі врахуємо розглянуті вище принципи та покладемося на класичні дидактичні.

Загалом проблемою формування і класифікації дидактичних принципів в історико-педагогічному контексті займалися Я. Коменський, Й. Песталоцці, Й. Герbart, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, Г. Ващенко та інші науковці. Як приклад класичного підходу наведемо перелік принципів дидактики, запропонований Г. Ващенком у його відомій праці "Загальні методи навчання"<sup>361</sup>. У цій роботі науковець виділяє і розкриває такі принципи: науковості, що визначає як зміст, так і форму навчального процесу; систематичності, який органічно пов'язаний з науковістю знань – їх системність зумовлює цілісність уявлень, світогляду; зв'язку навчання з життям; природовідповідності; індивідуалізації; активності; наочності.

Зазначені принципи є основними з точки зору класичної педагогіки. Зрештою, окрім них, в історії педагогіки, особливо останнього часу, зважаючи на певні аспекти, пропонувалися також й інші принципи: свідомості, доступності,

<sup>360</sup> Kloss, H., 1997. *The American Bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 112–134.

<sup>361</sup> Ващенко, Г. Г., 1997. *Загальні методи навчання* : підруч. для педагогів. Київ: Укр. вид. спілка.

емоційності, міцності знань, оптимізації навчально-виховного процесу, і навіть принцип "нетрадиційності системи навчання"<sup>362</sup>.

На шляху розробки головних принципів професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі нами використано традиційний підхід до їх формування. Сутність такого підходу полягає в тому, що принципи навчання повинні поєднувати теоретичні уявлення з педагогічною практикою та через діяльність педагогів реалізовувати нормативну функцію дидактики, визначати зміст, форми і методи навчального процесу, відповідно до його загальних цілей<sup>363</sup>.

Варто також зазначити, що, виділяючи принципи навчання у вищій школі, багато дослідників уточнюють і розширюють формулювання принципів загальної, або шкільної, дидактики. Однак в умовах вищої школи в ході виділення принципів навчання доречно враховувати її характерні особливості, а саме те, що у вищій школі вивчаються не основи наук, а самі науки у їх системному розвитку. Окрім того, існує поєднання наукових та навчальних засад у діяльності викладача ЗВО, які відсутні у вчителя загальноосвітнього навчального закладу і які повинні знайти своє втілення у зазначених принципах. Також важливим фактором, який повинен знайти своє відображення у принципах професійної підготовки у закладах вищої освіти на білінгвальній основі, є той факт, що у ЗВО ідеї професіоналізації виражені набагато яскравіше, ніж у загальноосвітніх навчальних закладах.

Із точки зору формування принципів професійної підготовки у закладах вищої освіти на білінгвальній основі доречними є принципи, що знайшли своє відображення у дослідженнях О. Антонової<sup>364</sup>, С. Вітвицької<sup>365</sup>, О. Безпалько,

<sup>362</sup> Волкова, Н. П., 2001. *Педагогіка* : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академія.

<sup>363</sup> Курлянд, З. Н. ред., 2005. *Педагогіка вищої школи*: Навч. посіб., 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання.

<sup>364</sup> Антонова, О. Є., 2014. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній педагогіці. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ-Вінниця: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Вип. 83, с. 32–44.

<sup>365</sup> Вітвицька, С. С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи* : методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.

О. Дубасенюк<sup>366</sup>, І. Зверєвої, Г. Лактіонової<sup>367</sup>, А. Барабанщикова<sup>368</sup>), характерні для навчання у вищій школі: науковості, зв'язку теорії з практикою, а практичного досвіду з наукою, послідовності, систематичності, свідомості, активності та самостійності студентів, індивідуалізації та колективної навчальної діяльності, взаємозв'язок наочності у навчанні та абстрактності мислення, доступності знань, міцності засвоєння знань, професійної спрямованості, ситуативності, новизни та інші.

У межах нашого дослідження значущими є принципи, сформульовані вченими О. Канюк, І. Козубовською, – мовленнєвомислительної активності та функціональності<sup>369</sup>, а також принципи особистісно-орієнтованого навчання, представлені академіком І. Бехом<sup>370</sup>.

Слід зазначити, що останнім часом з'явилося велика кількість наукових досліджень в сфері дидактики вищої школи, тому почала культивуватися ідея про виділення груп принципів навчання у ЗВО, з метою синтезу та систематизації їх різноманітності: насамперед, це орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; відповідність змісту освіти сучасним тенденціям розвитку науки, оптимізація використання індивідуальних, групових та колективних форм організації навчального процесу у ЗВО, використання інноваційних методів і засобів навчання, відповідність рівня підготовки фахівців вимогам, що висуває конкретна сфера їх майбутньої професійної діяльності до такого роду фахівців<sup>371; 372</sup>.

Зважаючи на наведені вище педагогічні основи створення принципів

<sup>366</sup> Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., 2012. *Методика викладання педагогіки* : навчальний посібник : вид. 2-ге, доп. Житомир: ви-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>367</sup> Зверєва, І. Д., Лактіонова, Г. М. ред., 2004. *Соціальна робота в Україні* : навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури.

<sup>368</sup> Гура, О. І., 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності* : навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури.

<sup>369</sup> Канюк, О. Л., Козубовська, В. В., 2008. *Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників* : [монографія]. Ужгород: УжНУ.

<sup>370</sup> Бех, І. Д., 2008. *Особистісно-орієнтоване навчання*. Київ: ІЗМН.

<sup>371</sup> Максименко, С. Д. ред., 2004. *Загальна психологія*: Підручник. Вінниця: Нова книга.

<sup>372</sup> Лозниця, В. С., 1999. *Психологія і педагогіка: основні положення*. Навчальний посібник. Київ: "ЕксОб".



навчання, їх особливості для ЗВО в ході формування принципів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти на білінгвальній основі, врахуємо загальнодидактичні принципи, що стосуються ЗВО та закономірності процесу білінгвального навчання задля підвищення ефективності підготовки студентів та формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Таким чином, ключовими для професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти на білінгвальній основі доцільно виділити такі принципи навчання:

### *1. Принцип професійно-діяльної спрямованості.*

Цей принцип, будучи одним із ключових принципів дидактики вищої школи, має першочергове значення в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Професійна спрямованість білінгвального навчання сприяє не лише розвитку пізнавального інтересу, що робить навчання більш ефективним, але у подальшому дає можливість студенту інтегруватися у сучасному полікультурному професійному середовищі. Тому можна стверджувати, що навчання студентів дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом та оволодіння ними фаховими знаннями на двох мовах в якості засобів освітньої діяльності, покликано формувати професійну освіту майбутнього фахівця соціальної сфери. Але тут також варто відзначити, що реалізація даного принципу передбачає готовність викладачів проводити заняття із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою з впровадженням інноваційних форм і методів навчання, що в свою чергу, вимагає високого рівня їх філологічної підготовки, професійної компетентності та педагогічної майстерності<sup>373; 374; 375; 376; 377</sup>.

<sup>373</sup> Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Вступ до соціальної роботи*: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

<sup>374</sup> Шевченко, Л. М., 2005. Професійна спрямованість: методологічний аспект. *Науковий вісник київського університету імені Бориса Грінченка*. Вип.88. с.204–215.

<sup>375</sup> Журавський, В. С., 2004. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. *Освіта України*, с. 1–2.

Виходячи з цього принципу, навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб діяльність студентів у предметних ситуаціях була максимально наближеною до їхньої майбутньої професійної діяльності (як соціально-педагогічної, так і предметно-комунікативної). Адже включення студента в процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру та вивчення іноземної мови фахового спрямування сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, направлених на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню його як майбутнього фахівця соціальної сфери. Варто також враховувати, що діяльність у галузі соціальної сфери дуже швидко і кардинально змінює свої вектори під впливом різноманітних чинників, не є усталеною, тому цей принцип передбачає охоплення не лише процесуального боку навчання, але і змістового<sup>378; 379</sup>.

*2. Принцип особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.*

Втілення цього принципу в навчальний процес означає врахування потреб кожного студента та проектування їх на мету і зміст білінгвального навчання, актуалізацію мотивів діяльності студентів (їх когнітивні потреби, потребу у самовизначенні та самореалізації)<sup>380</sup>.

Цей принцип в умовах білінгвального навчання є невід'ємним і передбачає врахування індивідуально-психологічних властивостей студента. Без реалізації цього принципу успішне оволодіння студентами фаховими знаннями іноземною мовою неможливе. Це пов'язано з тим, що індивідуально-психологічні особливості будь-якого індивіда можуть пришвидшити або уповільнити процес

<sup>376</sup> Романовська, Л. І., 2013. Зарубіжний досвід організації соціальної та соціально-педагогічної роботи. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць*. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, Серія : "Педагогіка та психологія". Вип. 654, с. 133–145.

<sup>377</sup> Ільченко, О. В., 2006. Теоретичні основи формування професійної спрямованості майбутніх учителів. *Педагогічні науки*, ч.2. Суми, с. 246–250.

<sup>378</sup> Howard, E. R. & Lindholm-Leary, K. J., 2007. *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

<sup>379</sup> Lindholm-Leary, K. J., 2005. *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*, [online]. Available at: <http://www.lindholm-leary.com/resources/> [Accessed 12 October 2013].

<sup>380</sup> Бех, І. Д., 2008. *Особистісно-орієнтоване навчання*. Київ: ІЗМН.

засвоєння його знань, оволодіння уміннями і навичками спілкування. Варто також зазначити, що у межах нашого дослідження студенти – суб'єкти навчання на білінгвальній основі – навчаються за спеціальністю нефілологічного спрямування і їх рівень володіння іноземною мовою різний. З огляду на це, підхід до кожного студента повинен бути індивідуальним, адже білінгвальне навчання – це свого роду поєднання вивчення дисципліни циклу професійної та практичної підготовки та іноземної мови фахового спрямування, що і зумовлює індивідуалізацію у навчанні. Ця індивідуалізація, на наш погляд, спонукатиме формування особистісно-орієнтованої мотивації оволодіння дисципліною циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, адже за цих умов навчання буде взаємопов'язане із особистісними інтересами і потребами студентів<sup>381; 382</sup>.

### 3. *Принцип комунікативності.*

Необхідний принцип в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, оскільки передбачає навчання мовлення в умовах спілкування<sup>383</sup>.

Згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи, метою є не лише вивчення будь-якої іноземної мови, а вільне спілкування цією мовою, тобто формування в студентів іншомовної комунікативної компетентності. До структури комунікативної компетентності належать: мовленнєва компетентність, мовна компетентність, дискурсивна компетентність, соціокультурна та соціолінгвістична компетентності.

У межах комунікативної компетентності, яка є базисом білінгвальної професійної комунікативної компетентності, студент повинен уміти здійснювати усне спілкування, розуміти на слух різноманітну інформацію, логічно

<sup>381</sup> Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E.V., 2000. *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle and Heinle.

<sup>382</sup> Baetens-Beardsmore, H., 1982. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Tieto LTD.

<sup>383</sup> Стойко, С. В., 2011. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів: ЧДПУ, Вип. 85 (Серія: Педагогічні науки).

структурувати й передавати власні висловлювання, обирати ефективні стратегії для розв'язання будь-якої проблеми. Основними факторами, які впливають на формування комунікативної компетентності в студентів, є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність<sup>384</sup>.

Комунікативна спрямованість навчання – передумова успіху в практичному нарощуванні студентами білінгвальної професійної комунікативної компетентності. Значною мірою цьому сприяє атмосфера колективного спілкування, організованого на основі комунікативних ситуацій на занятті. Ситуації стимулюють студентів до комунікативно-мотивованого виконання мовленнєвих дій, а спілкування в таких ситуаціях дає студентам змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал. Велике значення має діалогічне та монологічне мовлення. У цьому процесі можуть бути задіяні декілька учасників. З позицій комунікативного підходу процес навчання на білінгвальній основі будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів, а також предметність процесу спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які відображають інтереси та потреби студентів<sup>385</sup>.

#### *4. Принцип проблемного навчання.*

Науковці, які займаються проблематикою білінгвальної освіти, виділяють цей принцип одним із ключових в умовах білінгвального навчання. Реалізація цього принципу в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі передбачає впровадження і використання пізнавально-

<sup>384</sup> Коваленко, О., 2003. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса.

<sup>385</sup> Кочерган, М. П., 2006. *Основи зіставного мовознавства*: Підручник. Київ: Видавничий центр “Академія”.

пошукових, комунікативно-пошукових, пізнавально-дослідних завдань, що представляють собою систему взаємопов'язаних проблем з постійно зростаючою мовленнєво-мислительною, інтелектуальною та комунікативною складністю. Вони направлені на стимулювання творчої діяльності студентів<sup>386; 387</sup>.

##### *5. Принцип особистісно-продуктивної навчальної діяльності.*

Цей принцип передбачає, що у процесі вивчення фахових дисциплін соціально-педагогічного характеру іноземною мовою студент набуває особистісно-значимого професійного досвіду, на основі якого створюється так званий "особистісний освітній продукт". У процесі реалізації цього принципу розвиваються творчі здібності студентів, що вивчають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально. Це стимулює їх до наукового творчого пошуку<sup>388; 389; 390</sup>.

##### *6. Принцип навчальної взаємодії.*

Цей принцип, реалізований у процесі білінгвальної навчальної діяльності, передбачає активну взаємодію всіх суб'єктів цієї діяльності, що виражається в активній співпраці студента з викладачем та своїми колегами у процесі вирішення предметно-діяльнісних, соціально-педагогічних, мовленнєвих завдань та задоволення своїх пізнавальних потреб. Реалізація принципу дозволяє розвивати у студента соціально значущі здібності і якості особистості, які стануть необхідними у його подальшій професійній діяльності<sup>391; 392; 393</sup>.

<sup>386</sup> Гура, О. І., 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності*: навч. Посібник. Київ: Центр навчальної літератури.

<sup>387</sup> Чубук, Р. В., 2014. Професійна підготовка соціальних працівників з використанням методу проєктів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*, [online]. Вип. 1, с. 181–185. Доступно: URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyptp\\_2014\\_1\\_66](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyptp_2014_1_66) (Дата звернення 25.06.2016).

<sup>388</sup> Лукашевич, М., 2007. *Менеджмент соціальної роботи: Теорія і практика*: Навчальний посібник. Київ: Каравела.

<sup>389</sup> Зязюн, І. А., 2000. *Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти*. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія]. Київ: "Віпол".

<sup>390</sup> Яценко, С. Л., 2015. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти: Наук.-метод.зб.* Київ. Вип. 85, с. 231–237.

<sup>391</sup> Лукашевич, М., 2003. *Теорія і методи соціальної роботи*: Навчальний посібник. 2-е вид., доп. і випр. Київ: МАУП.

<sup>392</sup> Ковчина, І. М., 2001. *Сучасні технології соціальної роботи за рубежом* : навч.- метод. посібник. Київ: Логос.

<sup>393</sup> Когут, С. Я., 2004. *Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз)*. Кандидат наук. Львівський національний університет ім. Івана Франка.

### 7. Принцип новизни.

Новизна відіграє важливу роль у процесі відбору змісту навчального матеріалу. Це особливо важливо в умовах організації та здійснення процесу білінгвального навчання. Зазначимо, що в умовах білінгвального навчання новизна забезпечується безперервним оновленням змісту навчального матеріалу з урахуванням нових соціальних, економічних, культурних, політичних реалій, створенням різноманітних ситуацій, характерних для професійної діяльності фахівців соціальної сфери, використанням інноваційних форм, методів, засобів навчання, елементів дистанційного навчання, виконанням самостійних творчих завдань, проектів, застосуванням сучасних технічних засобів навчання<sup>394; 395; 396</sup>.

Окрім принципів, що базуються на загальнодидактичних засадах та є необхідними у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, вважаємо необхідним виділити також принципи лінгвістичного змісту (з огляду на те, що викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки пропонується здійснювати іноземною мовою). Тому у процесі професійної підготовки студентів за умови білінгвального навчання доцільно брати до уваги не тільки професійну складову, а й лінгвістичні особливості викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На основі цього були виділені декілька принципів.

### 8. Принцип полікультурності.

Цей принцип, на думку Г. Дмитрієва, в сучасній педагогіці вже набув статусу загальнодидактичного<sup>397</sup>. Дійсно, зважаючи на європейський вектор розвитку нашої держави та загальноєвропейську тенденцію полікультурізації,

<sup>394</sup> Кубіцький, С. О., 2015. *Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах*: навчальний посібник. Київ: Міленіум.

<sup>395</sup> Кремень, В. Г., 2002. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті. *Вища школа*, № 4 – 5, с. 3–33.

<sup>396</sup> Зверева, І. Д., Петрович, Ж. В. ред., 2007. *Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації*: навч.-метод. комплекс. Київ: Фенікс.

<sup>397</sup> Чейпеш, І., 2016. Трансформація дидактичних принципів культуровідповідності й полікультурності в навчальному процесі з іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1. с. 316-318.

полікультурна освіта постає як актуальна модель отримання знань, особливо в умовах вищої школи. З цього приводу варто відзначити, що у "Загально-європейських рекомендаціях з мовної освіти" підкреслюється, що володіння вміннями іншомовного спілкування допоможе підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі, промисловості<sup>398; 399; 400; 401</sup>.

Володіння фахівцями іноземною мовою в межах своєї професії набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю, в тому числі й фахівців соціальної сфери, оскільки сприяє більш ефективному формуванню їх професійної компетентності<sup>402; 403</sup>.

Із іншого боку, наша держава ставить за мету толерантне ставлення до усіх членів суспільства, запобігання у тій мірі, в якій це можливо за допомогою освітньої та соціальної сфери, ксенофобії, антиетнічних упереджень. Тому необхідно навчати майбутніх фахівців соціальної сфери поважати культуру будь-якої соціокультурної групи, з метою раціонально і професійно реагувати на культурні та інші відмінності клієнтів. Змістова частина цього принципу дуже об'ємна, оскільки різні культури суттєво відрізняються одна від одної своїм змістом. Тому на сьогоднішній день полікультурність повинна стати невід'ємною складовою підготовки будь-якого фахівця, а особливо фахівця соціальної сфери, покликаною допомагати у вирішенні різноманітних

<sup>398</sup> Гулецька, Я. Г., 2007. *Полікультурна освіта студентської молоді в університетах* : методичні рекомендації. Київ: "Копі Центр".

<sup>399</sup> Гуренко, О. І., 2017. *Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття*. [online]. Доступно: URL: <http://vuzlib.com/content/view/160/84/> (Дата звернення 22.03.2017).

<sup>400</sup> Гуренко, О. І., 2009. Проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога в сучасних соціокультурних умовах : полікультурний аспект. *Збірник Наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ, с. 153–161.

<sup>401</sup> Дворнікова, К. В., 2011. Полікультурна освіта (виховання) і її важливість для суспільства. *Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць*. Полтава, с. 99–102.

<sup>402</sup> Гулецька, Я. Г., 2007. Вища освіта в умовах полікультурності суспільства. *Вища технічна освіта: Проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу*: VIII міжнар. наук.-метод. конференція. Київ, 21-22 верес. 2007р. Київ, с. 265–267.

<sup>403</sup> Цимбрило, С. М., 2011. *Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу*. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка.

соціальних проблем членів різноманітних соціокультурних груп<sup>404; 405; 406; 407</sup>.

#### 9. *Принцип мовленнєво-мислительної активності.*

Цей принцип передбачає організацію процесу білінгвального навчання таким чином, щоб студент, який вивчає дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою брав постійну участь у комунікації (з викладачем, іншими членами групи). Щоб забезпечити поєднання мислення і мовлення у процесі білінгвального навчання, викладач повинен розробляти спеціальні методи і прийоми для активізації мовленнєвомислительної діяльності: вибирати актуальні проблемні професійно-орієнтовані матеріали для вирішення тих чи інших професійних завдань, які спричинятимуть бажання студентів їх обговорити, активізуючи процес як мислення, так і мовлення<sup>408; 409</sup>.

#### 10. *Принцип комунікативної функціональності.*

Сутність принципу комунікативної функціональності в умовах білінгвального навчання полягає у тому, що викладач повинен визначити систему навчальних засобів, які будуть найбільш дієвими у процесі комунікації. Тому з точки зору функціональності викладач визначає функції основних видів комунікативної діяльності (говоріння, читання, сприйняття почутого, письма) як засобів навчання, а також мовленнєві одиниці: термінологічні словосполучення і форми їх організації, слова, терміни, усталені вирази, тобто організаційні елементи спілкування в межах білінгвального навчання<sup>410</sup>.

#### 11. *Принцип ситуативності.*

<sup>404</sup> Шайгородський, Ю. Ж., 2001. Ціннісний конструкт міжкультурної комунікації. *Український соціум*. № 1. с. 41–48.

<sup>405</sup> Рябова, Ю. М., 2013. Професійна підготовка соціальних працівників до міжкультурної взаємодії. *"Ольвійський форум – 2013: стратегії країни Причорноморського регіону в геополітичному просторі"* : тези. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, с. 74–75.

<sup>406</sup> Міхеєва, О., Ковалевська, О. ред., 2013. *Спільна історія. Діалог культур*: навч. посіб. Львів: ЗУКЦ.

<sup>407</sup> Кучмій, О. П., 2004. Міжкультурні комунікації. *Українська дипломатична енциклопедія: У 2-х т.* Київ: Знання України, Т.2.

<sup>408</sup> Канюк, О. Л., Козубовська, В. В., 2008. *Формування умінь ініціативного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників*: [монографія]. Ужгород: Ужгородський національний університет.

<sup>409</sup> Baetens-Beardsmore, H., 1990. *Multilingual Education in Europe: Theory and Practice*. In: The Korean Society of Bilingualism, pp. 107–129.

<sup>410</sup> М'язова, І. Ю., 2006. Особливості тлумачення поняття "міжкультурна комунікація". *Філософські проблеми гуманітарних наук*. № 8. с. 108–113.



В умовах білінгвального навчання важливу роль відіграє принцип ситуативності, який означає, що ситуація є важливою складовою організації процесу такого навчання, оскільки є постійним фактором навчання дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки. Ситуація навіть визначається системою відносин студентів та змістом дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються білінгвальним способом. За вирішення будь-якої ситуації відбувається взаємодія як між викладачем та студентами, так і між самими студентами. За результатами цієї взаємодії можна визначити не лише характер взаємовідносин викладача і студентів, їх рівень володіння іншомовною фаховою термінологією, рівень знань навчальної дисципліни, а й рівень продуктивності білінгвального навчання загалом. Показником результативності такого навчання можуть виступати два фактори: правильність побудови діалогу з лінгвістичної точки зору та правильність вирішення тієї чи іншої ситуації з професійної точки зору. Окрім того, ситуації, які пропонуються студентам для вирішення, повинні бути максимально наближені до реальних професійних соціально-педагогічних ситуацій та пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів.

Таким чином, принцип ситуативності ілюструє, що формування умінь та навичок студентів в умовах білінгвального навчання зумовлюється ситуаціями. В умовах комунікативного білінгвального навчання він забезпечує презентацію фахового матеріалу іноземною мовою, на основі якого формуються не лише фахові, але і мовленнєві навички. Комунікація, що відбувається у процесі вирішення ситуацій, тісно пов'язана із діяльністю, тому важливим є не стільки вирішення тієї чи іншої фахової ситуації, а діяльність, яка відбувається у процесі її вирішення<sup>411; 412</sup>.

Окрім загальнодидактичних та лінгвістичних принципів, в умовах

<sup>411</sup> Канюк, О. Л., Козубовська, В. В., 2008. *Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників*: [монографія]. Ужгород: Ужгородський національний університет.

<sup>412</sup> Cummins, J., 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, Vol. 49 / 2. pp. 222–251.

професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вважаємо доцільним виділити специфічні принципи, характерні саме для білінгвального навчання дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки.

Зауважимо, що принципи навчання на білінгвальній основі, як елемента поглибленого вивчення іноземних мов, були сформульовані Н. Гальсковою, М. Нечаєвим та ін.<sup>413; 414</sup>. Ці принципи стосуються загальноосвітнього навчання і мають лінгвістичну спрямованість, в той час як професійна підготовка фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є професійно спрямованою. Тому таке навчання в умовах університету має свої особливості, що і зумовило формулювання специфічних принципів.

*12. Принцип семантизації інформації та спрямованості білінгвального навчання на оволодіння дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки.*

Сутність принципу семантизації інформації полягає у поясненні значення спеціальних понять, термінів, правил їх використання та перекладу, що призведе до цілісного уявлення предметів і явищ у процесі білінгвального навчання.

Цей принцип також передбачає оволодіння саме дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки за допомогою іноземної мови – засвоєння знань із дисциплін зазначеного циклу, набуття умінь і навичок, вказаних у вимогах освітніх програм для спеціалістів цього профілю, що відповідають державним вимогам, а також розширення знань з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та сфери їх використання засобами іноземної мови<sup>415; 416; 417; 418</sup>.

<sup>413</sup> Richard-Amato, P. A. & Snow, M. A., 2005. Academic Success for English Language Learners: Strategies for K-12 Mainstream Teachers. *White Plains*, N.Y.: Longman.

<sup>414</sup> Гальскова, Н. Д., 2003. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 12.; № 3, с. 3–6.

<sup>415</sup> Кузьменко, В. В., Гончаренко, Л. А., 2006. *Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи*: навчальний посібник. Херсон: РІПО.

<sup>416</sup> Backer, G., 1994. *Planning and Organizing for Multicultural Instruction*. USA: Addison–Wesley Publishing company.

### 13. *Принцип використання іноземної мови як засобу пізнання.*

У процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі передбачається не вивчення іноземної мови, а використання іноземної мови студентами як засобу пізнання, саморозвитку та самовдосконалення. Доцільно також зазначити, що, незважаючи на різний рівень володіння іноземною мовою у студентів, це дає їм можливість користуватися іноземною мовою в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки як засобом вдосконалення фахової компетентності та іншомовної комунікативної компетентності у професійній сфері<sup>419; 420</sup>.

### 14. *Принцип раціонального відбору комунікативного матеріалу та оптимальності (раціональності та оптимальності).*

Сутність цього принципу в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі полягає у раціональному відборі матеріалу іноземною мовою (мовного мінімуму), який відповідає цілям і завданням білінгвального навчання конкретної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на певному етапі її вивчення. Тобто, до студентів у ході такого навчання повинні висуватися реальні і посилені вимоги. Постановка завищених, а іноді і нереальних завдань, не призведе до ефективного навчання. Тому принцип раціонального відбору комунікативного мовного мінімуму є необхідним в умовах білінгвального навчання. І хоча поняття мовного мінімуму неоднозначне і змінюється залежно від ситуації, для майбутнього фахівця соціальної сфери він повинен визначатися його контактами з клієнтами (при діагностуванні, наданні соціальної допомоги, консультуванні), обміні досвідом, науковій діяльності майбутнього фахівця (участь у міжнародних конференціях,

<sup>417</sup> Cummunis, J., 1985. Bilingual Education Programs in Wales and Canada. In: C. J. Dodson (ed.). *Bilingual Education*, J. Cummunis, F. Genesee. London: Longman, pp. 37–49.

<sup>418</sup> Diebold, A. R., 1961. Incipient Bilingualism. *Language*. Baltimore, Vol. 37, № 1, pp. 97–112.

<sup>419</sup> Dodson, C. J., 1985. *Bilingual Education: Evaluation, Assessment and Methodology*. Cardiff: University of Wales Press.

<sup>420</sup> Gryshkova, R. O., 2014. Quality of Higher Education and State Educational Standards in Ukraine. *Science and Education a New Dimension*. Budapest: Society for cultural and scientific progress in Central and Eastern Europe, pp. 43–49.

симпозіумах, круглих столах, написанні наукових статей, доповідей). Тому до рівня володіння іноземною мовою в умовах білінгвального навчання повинні висуватися реальні вимоги, щоб процес навчання був ефективним, професійно спрямованим і спонукав студента до самовдосконалення і саморозвитку<sup>421</sup>.

Щодо оптимальності відбору матеріалу для навчання, то вона повинна бути не лише в умовах представлення нового матеріалу та перевірки засвоєння знань, а й використовуватися в ході відбору форм, прийомів та методів професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Якщо на початковому етапі білінгвального вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки має переважати рецептивна діяльність (робота з текстом, сприйняття на слух різноманітних повідомлень), то з часом вона повинна перейти в продуктивну (студенти мають бути здатними усно або письмово створювати повідомлення фахового спрямування іноземною мовою). Згідно з принципом оптимальності індуктивний метод, який застосовується на початковому етапі білінгвального навчання, з часом повинен перейти в дедуктивний. Передбачається також адаптація автентичних текстів фахового спрямування для оптимізації навчальної діяльності з ними. Така діяльність повинна супроводжуватися використанням лексичного і термінологічного мінімуму для полегшення процесу вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально<sup>422; 423</sup>.

#### 15. Принцип міжпредметних зв'язків.

В умовах білінгвального навчання принцип міжпредметних зв'язків набуває неабиякого значення. Він відображає взаємозв'язок та взаємозумовленість дисциплін, які вивчаються майбутніми фахівцями соціальної сфери, а також інтеграційні процеси, які на сьогоднішній день є характерними для соціальної

<sup>421</sup> Андрущенко, В. П., 1996. *Сучасна соціальна філософія* : курс лекцій. Київ: Генеза.

<sup>422</sup> Міщик, Л. І., 2012. Оптимізація підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні науки*, [online], № 4. Доступно: [http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25\\_2/11\\_bahriy.pdf](http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_2/11_bahriy.pdf). (дата звернення 16.04.2014.)

<sup>423</sup> Чубук, Р. В., 2014. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, Вип. 115. с. 256–259.

сфери. Цей принцип забезпечує не лише дидактичне об'єднання дисциплін, які вивчаються у ЗВО, але й набуття студентами фахових і комунікативних практичних навичок, враховуючи міждисциплінарні зв'язки фахових дисциплін та іноземної мови.

#### *16. Принцип суб'єктного професіоналізму.*

Науково-педагогічні працівники ЗВО, які реалізують білінгвальний спосіб навчання – викладають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, повинні бути не лише професійно-компетентними – глибоко володіти фаховими знаннями з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, але й вільно володіти іноземною мовою. З огляду на це, процес білінгвального навчання не варто розглядати як просте об'єднання зусиль викладачів-філологів та викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Цей процес повинен забезпечуватися окремими суб'єктами освітньої діяльності, здатними глибоко проникати у предметну сферу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки за допомогою як рідної, так і іноземної мови<sup>424; 425; 426</sup>.

Зважаючи на певні особливості розглянутих принципів, їх можна умовно поділити на загальнодидактичні, лінгвістичні та специфічні (Додаток В).

*Загальнодидактичні принципи* об'єднують в собі: принцип професійно-діяльнісної спрямованості; особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії та принцип новизни.

*Група лінгвістичних принципів* включає до свого складу принцип

<sup>424</sup> Глузман, А. В., 1998. *Професионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования* : [монография]. Киев: Поисково-издательское агенство.

<sup>425</sup> Годлевська, Д. М., 2007. *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

<sup>426</sup> Hofstede, G., 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. London: Sage Publications.

полікультурності; комунікативності; мовленнєво-мислительної активності; комунікативної функціональності та принцип ситуативності.

Група *специфічних принципів* білінгвального навчання об'єднує в собі принципи семантизації інформації, раціональності та оптимальності; принцип використання іноземної мови як засобу пізнання; принцип міжпредметних зв'язків; спрямованості білінгвального навчання на оволодіння навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та принцип суб'єктного професіоналізму.

Однак зазначений поділ є умовним, адже усі принципи взаємопов'язані та взаємозумовлені один одним і визначають зміст, форми і методи навчального процесу в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Важливо зауважити, що поданий вище перелік принципів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі не є вичерпним. Вони можуть змінюватися залежно від дидактичних змін, що відбуваються у освітній галузі, та від соціокультурних, геополітичних, економічних змін, що відбуваються в державі та соціумі загалом. Водночас пропонуємо розглядати їх як концептуальні в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

### **2.3. Сутність, структура, критерії та показники сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності**

Зважаючи на сучасні світові тенденції в полікультурній підготовці фахівців, яка довела свою ефективність у певній частині ЗВО країн Східної і Західної Європи, Канади, Австралії, Росії і ін., фахові дисципліни викладаються англійською мовою, навіть за умови, що англійська не є однією з офіційних мов тієї чи іншої держави, оскільки існує тенденція в усіх сферах, включаючи й освітню, до утвердження однієї загальноприйнятої мови спілкування, а отже і навчання. Соціокультурні, геополітичні, економічні причини вплинули на те,

щоб такою мовою стала англійська як мова міжнародного спілкування. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка на сьогодні є актуальною, також передбачає тандем: рідна мова – англійська мова. Пояснюється такий вибір тяжінням української освітньої сфери до міжнародних принципів освіти, за якими знання студентів повинні бути професійно спрямованими та міцними; європейського вектору розвитку нашої країни та загальною глобалізацією суспільства. Тому головним завданням ЗВО стає навчити майбутнього фахівця використовувати ці знання, уміння і навички у мінливому, динамічному, іноді нестабільному середовищі, бути здатним до професійної адаптації та прийняття рішень.

З огляду на вищезазначені причини, вважаємо доцільним викладання у ЗВО певної кількості навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом. Однак для того, щоб забезпечити впровадження такого типу навчальної діяльності, необхідно провести його всебічне дослідження.

Погоджуючись із Н. Шайдаровою та С. Шубіним, маємо зазначити, що білінгвальне навчання є набагато складнішим процесом, аніж навчання рідною мовою, бо вивчення фахової дисципліни відбувається іноземною мовою, тобто у процесі навчання розвивається не лише предметна компетентність (як у класичному варіанті навчання), в межах якої розвивається професійна комунікативна компетентність, а ще й іншомовна комунікативна компетентність. Поєднання професійної комунікативної компетентності та іншомовної комунікативної компетентності призводить до формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності, яка і є головною метою білінгвального навчання (рис. 2.1)<sup>427</sup>.

---

<sup>427</sup> Шайдарова, Н. А., 2008. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма. *Вестник Новгород. гос. ун-та*, № 45. Новгород, с. 72–75.



Рис. 2.1. Інтегративні зв'язки компонентів білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах білінгвального навчання



Іншомовна комунікативна компетентність – це здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування<sup>428</sup>.

Варто зазначити, що багато науковців у різні часи пропонували різноманітні моделі іншомовної комунікативної компетентності.

Так, М. Вітятнев пропонує в межах іншомовної компетентності розглядати лише три складові: психологічну, лінгвістичну та соціолінгвістичну<sup>429</sup>, Н. Гез пропонує розглядати чотири складові: вербально-комунікативну, лінгвістичну, вербально-когнітивну та метакомунікативну<sup>430</sup>.

В. Коккота пропонує в межах іншомовної комунікативної компетентності розглядати наступні складові: фонологічну, лексико-граматичну, соціолінгвістичну, краєзнавчу<sup>431</sup>.

Іншомовна комунікативна компетентність, за Н. Таюрською, включає кілька компонентів (субкомпетентностей), оскільки є системним утворенням: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну (мовленнєву), соціокультурну, соціальну, компенсаторну та навчально-пізнавальну. Оскільки така класифікація є інтегрованою (серед низки субкомпетентностей до її складу входить соціокультурна субкомпетентність, володіння навичками її використання є запорукою успішної комунікації), вважаємо доцільним використати її як основу іншомовної комунікативної компетентності у межах нашого дослідження<sup>432</sup>. Отже, лінгвістичний компонент передбачає вміння використовувати граматично

<sup>428</sup> Тинкалюк, О., 2008. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна, Вип 24, с. 53–63.

<sup>429</sup> Вітятнев, М. Н., 1971. О методах обучения языкам. *Проблемы отбора учебного материала*. Москва: Изд-во МГУ, с. 139–156.

<sup>430</sup> Гез, Н. И., 1985. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 25.

<sup>431</sup> Коккота, В. А., 1989. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа.

<sup>432</sup> Таюрская, Н. П., 2015. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт. *Гуманитарный вектор*, № 1 (41). [online]. Грани профессионального развития. Доступно: URL: <http://www.CyberLeninka.ru/inoyazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez> (Дата звернення 20.08.2016).

правильні конструкції та синтаксичні будови та розуміти змістові одиниці мови, побудовані за існуючими нормами і правилами іноземної мови.

Іншомовна комунікативна компетентність, за Н. Таюрською, включає кілька компонентів (субкомпетентностей), оскільки є системним утворенням: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну (мовленнєву), соціокультурну, соціальну, компенсаторну та навчально-пізнавальну. Оскільки така класифікація є інтегрованою (серед низки субкомпетентностей до її складу входить соціокультурна субкомпетентність, володіння навичками її використання є запорукою успішної комунікації), вважаємо доцільним використати її як основу іншомовної комунікативної компетентності у межах нашого дослідження<sup>433</sup>. Отже, лінгвістичний компонент передбачає вміння використовувати граматично правильні конструкції та синтаксичні будови та розуміти змістові одиниці мови, побудовані за існуючими нормами і правилами іноземної мови.

Соціолінгвістична субкомпетентність передбачає вміння обрати потрібну лінгвістичну форму (спосіб вираження думки) залежно від комунікативної цілі та ситуації. Мовний компонент передбачає "шліфування" комунікативних умінь в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо, а також умінь планування своєї мовної поведінки.

Соціокультурна складова передбачає знання національно-культурних особливостей країн, у яких розмовляють цією іноземною мовою, а також вміння виділити загальне і специфічне у культурі цих країн і України. У межах розвитку цієї субкомпетентності спілкування стає комунікативно-пізнавальним процесом.

Соціальна субкомпетентність – це готовність до взаємодії з іншими людьми, вміння обирати різні стратегії поведінки у різноманітних ситуаціях.

Компенсаторний компонент іншомовної комунікативної компетентності передбачає комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, які дозволяють

---

<sup>433</sup> Таюрская, Н. П., 2015. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт. *Гуманитарный вектор*, № 1 (41). [online]. Грани профессионального развития. Доступно: URL: <http://www.CyberLeninka.ru/inoazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez> (Дата звернення 20.08.2016).

компенсувати нестачу знань іноземної мови при отриманні і передачі інформації іноземною мовою.

Навчально-пізнавальна субкомпетентність передбачає комплекс загальних та спеціальних умінь та навичок (пізнавального характеру), що дозволяє студентам самостійно вивчати іноземну мову, культуру, специфіку й особливості іноземної мови з використанням новітніх інформаційних технологій<sup>434</sup>.

У свою чергу, професійна комунікативна компетентність – здатність ефективно здійснювати спілкування рідною мовою у професійній сфері, правильно використовуючи систему мовних норм, обираючи комунікативну поведінку, адекватну певній ситуації спілкування<sup>435</sup>.

Професійна комунікативна компетентність також має свої компоненти (субкомпетентності): діяльнісно-комунікативну, інформаційно-комунікативну та персонально-комунікативну<sup>436; 437; 438</sup>.

Сутність діяльнісно-комунікативної субкомпетентності полягає у здатності збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності. Для здійснення цих операцій білінгвально необхідно володіння не лише професійними, але й усіма іншомовними комунікативними субкомпетентностями<sup>562; 564; 439</sup>.

Інформаційно-комунікативний компонент передбачає здатність використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір професійної діяльності суб'єктів соціальної сфери. Для того, щоб у студентів

<sup>434</sup> Таюрская, Н. П., 2015. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт. *Гуманитарный вектор*, № 1 (41). [online]. Грани профессионального развития. Доступно: URL: <http://www.CyberLeninka.ru/inoazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez> (Дата звернення 20.08.2016).

<sup>435</sup> Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с. 58–64.

<sup>436</sup> Овчарук, О. В. ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.

<sup>437</sup> Ягупов, В. В., 2007. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА*, Серія "Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота", Т. 71, с. 3.

<sup>438</sup> Rickheit, G., 2008. *Handbook of Communicative Competence*. Gottingen: Hubert & Co.

<sup>439</sup> Ситняківська, С. М., 2015. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Науковий журнал № 5 (49). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 363–372.

була можливість це робити не лише рідною, але й іноземною (англійською) мовою, потрібно розвивати у них компоненти іншомовної комунікативної компетентності<sup>440</sup>.

Персонально-комунікативна субкомпетентність передбачає здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням, що неможливо здійснювати білінгвально без розвитку іншомовних комунікативних субкомпетентностей<sup>441</sup>.

Отже, білінгвальна професійна комунікативна компетентність формується за умови розвитку у студентів іншомовної комунікативної компетентності та професійної комунікативної компетентності, які є взаємозумовленими та взаємопов'язаними в умовах білінгвального навчання.

*Таким чином, білінгвальну професійну комунікативну компетентність ми визначаємо як здатність особи ефективно виконувати професійні обов'язки з можливістю виконання функцій комунікації, документоведення, наукової діяльності та професійного саморозвитку та самовдосконалення як рідною, так і іноземною (англійською) мовами.*

У свою чергу, білінгвальна професійна комунікативна компетентність також є комплексною, тому має лінгвістичну, психологічну та професійну складові (рис. 2.2).

Лінгвістична складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності включає знання, уміння та навички у чотирьох стандартних видах мовленнєвої діяльності – читання (розуміння прочитаного: тексти соціального, соціально-педагогічного характеру, наукова література – статті, резюме, монографії, реферати, анотації); аудіювання (розуміння почутого: розповідь, пояснення, інформаційне повідомлення, доповідь на конференції,

<sup>440</sup> Шайдарова, Н. А., 2008. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма. *Вестник Новгород. гос. ун-та*, № 45. Новгород, с. 72 – 75.

<sup>441</sup> Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с. 58–64.

симпозіумі); говоріння (висловлення власних думок усно у форматі монологу, діалогу та полілогу) та письмо (висловлення власних думок письмово: виконання тестових завдань, ділове листування, заповнення анкет, написання заявок, обґрунтувань, тез доповідей, статей, письмове оформлення результатів власних наукових досліджень) іноземною мовою.



Рис. 2.2. Складові білінгвальної професійної комунікативної компетентності

Передбачається також, що у процесі оволодіння вищезгаданими вміннями під час білінгвального навчання у студентів безперервно формується суто мовна (граматична, лексична, фонетична) компетентність, а також компетентність у перекладі<sup>442; 443</sup>. Таким чином, *розвиток лінгвістичної складової* білінгвальної професійної комунікативної компетентності, яка є її інтегративною частиною, є необхідною умовою розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

<sup>442</sup> Павлова, И. П., 2009. Проблемы развивающего обучения иностранным языкам: традиции и новации. *Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы*. Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та, вып. 567, Сер. Педагогические науки. Москва, с. 9–30.

<sup>443</sup> Трешина, И., 2004. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя. *Россия и Запад: диалог культур*. Вып.12. Москва: МГУ, с. 296–304.

Психологічна складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності включає в себе рефлексію та мотивацію. Рефлексія передбачає аналіз власного комунікативного висловлювання, здатність самотійно виявити в ньому помилки, тобто уміння самокритично проаналізувати свої власні результати навчання.

Мотиваційна складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності полягає у розвитку такого компоненту мотиваційної сфери студента, як білінгвальна мотивація, яка, як стверджує С. Шубін<sup>444</sup>, перебуває у прямій залежності від мовної компетентності студентів, змісту білінгвального курсу та організації процесу навчання. Власне ж, білінгвальну мотивацію розуміємо як здатність та бажання брати участь у білінгвальному навчанні, прагнення оволодіти іноземною мовою не лише як засобом отримання нових знань, а й залучення до всесвітньої спілки професіоналів у соціальній сфері.

Таким чином, можемо стверджувати, що психологічна складова у процесі розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери відіграє не менш важливу роль, аніж лінгвістична, адже передбачає розвиток *мотивації студентів до навчання та рефлексію*, які також є необхідною умовою повноцінного розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Професійна складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності передбачає здатність здійснювати професійні комунікації як рідною, так і іноземною (англійською) мовою, використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір професійної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально, здатність збирати, обробляти, систематизувати інформацію про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності не лише рідною, а й іноземною

---

<sup>444</sup> Шубин, С. В., 2000. *Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

(англійською) мовою<sup>445; 446</sup>. Таким чином, *професійна складова є ключовою умовою* розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності, адже без її розвитку неможливе здійснення професійних обов'язків.

Отже, білінгвальна професійна комунікативна компетентність, розвиток якої є кінцевою метою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, є комплексним та інтегрованим поняттям, складові якої, активізуючись у професійній діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери, стають частиною професійної компетентності окремого спеціаліста.

Орієнтуючись на кінцевий результат підготовки студента на білінгвальній основі – розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери – та узагальнивши та систематизувавши психологічну, професійну та лінгвістичну складову білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах підготовки фахівця соціальної сфери на білінгвальній основі (Н. Гез<sup>447</sup>, М. Вітятнев<sup>448</sup>, В. Коккота<sup>449</sup>, Н. Таюрська<sup>450</sup>, А. Хуторський<sup>451</sup>, Н. Шайдарова<sup>452</sup>, С. Шубін<sup>453</sup>, В. Ягупов<sup>454</sup>, Г. Рікхайдт<sup>455</sup>) основними компонентами, які є складовими білінгвальної професійної

<sup>445</sup> Майструк, Н. О., Кабанцова, А. О., 2011. Професіоналізація комунікативної компетентності соціального працівника. *Вісник НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право*. Випуск 3 (11), с. 70–74.

<sup>446</sup> Глигало, Ю. В., 2010. Соціально-перцептивна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки. *Теорія та методика управління освітою*. [online]. № 5. Доступно: URL: <http://tme.uo.edu.ua/docs/5/11glispt.pdf>. (Дата звернення 22.06.2014).

<sup>447</sup> Гез, Н. И., 1985. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 25.

<sup>448</sup> Вітятнев, М. Н., 1971. О методах обучения языкам. *Проблемы отбора учебного материала*. Москва: Изд-во МГУ, с. 139–156.

<sup>449</sup> Коккота, В. А., 1989. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа.

<sup>450</sup> Таюрская, Н. П., 2015. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт. *Гуманитарный вектор*, № 1 (41). [online]. Грани профессионального развития. Доступно: URL: <http://www.CyberLeninka.ru/inoazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez> (Дата звернення 20.08.2016).

<sup>451</sup> Хуторской, А., 2015. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Эйдос* : интернет-журнал. [online]. с. 58–64. Доступно: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Дата звернення 14.07.2015).

<sup>452</sup> Шайдарова, Н. А., 2008. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма. *Вестник Новгород. гос. ун-та*, № 45. Новгород, с. 72–75.

<sup>453</sup> Шубин, С. В., 2000. *Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Я. Мудрого.

<sup>454</sup> Ягупов, В. В., 2007. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА*, Серія "Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота", Т.71, с. 3.

<sup>455</sup> Rickheit, G., 2008. *Handbook of Communicative Competence*. Gottingen: Hubert & Co.

комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, були виділені наступні: *особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний* (рис. 2.3).

Зазначимо, що кожен компонент системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, поданий у моделі, функціонує в тісному взаємозв'язку з усіма іншими компонентами.



Рис. 2.3. Компоненти білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери

Виходячи із принципу єдності мотивів, теоретичних знань і практичних умінь, наголосимо, що формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця є цілісним процесом, однак на етапі розроблення системи професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на білінгвальній основі шляхи реалізації кожного з названих компонентів визначалися окремо.

Виділені компоненти включають до свого складу блоки індикаторів сформованості складових білінгвальної професійної комунікативної компетентності, що відображаються відповідними критеріями: *мотиваційним, операційним, предметно-мовним та результативним*. Кожен із зазначених критеріїв характеризується певними показниками оцінки успішності професійної



підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (Додаток Д)<sup>456</sup>. Вищезазначені компоненти, які є складовими білінгвальної професійної комунікативної компетентності, відображають специфіку професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі як засобу та умови підготовки до білінгвальної професійної діяльності, а їх сформованість сприятиме більш ефективному виконанню майбутнім фахівцем своїх лінгвопрофесійних функцій.

Важливим компонентом БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери щодо здійснення лінгвопрофесійної діяльності білінгвально ми визначаємо *особистісно-мотиваційний*, оскільки від мотивації залежить активність особистості, спрямованість її подальшої діяльності.

Успіх в певному виді діяльності залежить не тільки від здібностей, знань і умінь, а й від мотивації.

Індивіди з високим рівнем мотивації більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів<sup>457; 458</sup>, що є необхідним в умовах білінгвального навчання, яке ускладнює навчальний процес лінгвістичною складовою. Особистісно-мотиваційний компонент білінгвальної професійної комунікативної компетентності є основою, на якій будуються професійні якості майбутнього фахівця соціальної сфери.

Система мотивів виконує регулятивну функцію в процесі підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери до білінгвальної професійної діяльності та сприяє формуванню стійкого прагнення майбутнього фахівця до професійного розвитку, вдосконалення і зростання<sup>459</sup>.

<sup>456</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXVII, Том 2, с. 109–114.

<sup>457</sup> Зайцева, І. В., 2000. *Мотивація навчання студентів*. Ірпінь: Видав. відділ АДПС України.

<sup>458</sup> Занюк, С., 2001. *Психологія мотивації*. Москва: Ніка-Центр.

<sup>459</sup> Шубин, С. В., 2000. *Мотивація оволодіння іноземним мовним мовним в умовах білінгвального навчання в ВУЗе*. Кандидат наук. Новгородский державний університет імені Я. Мудрого.

Мотиваційний компонент вказує на самореалізацію особистості майбутнього фахівця як професіонала, на рівень сприйнятливості до нововведень, на потребу у фаховому взаємозв'язку, потребу в професійній інтеграції як способі розв'язання соціальних проблем. Цей компонент визначається наступними показниками: наявність пізнавального інтересу до інноваційних технологій у соціальній сфері та оволодіння інноваціями через процес запозичення та адаптацію позитивного зарубіжного досвіду; сформована усвідомлена потреба у вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально для можливості інтеграції у європейський фаховий простір; сформованість цілей власної білінгвальної професійної діяльності; наявність високого рівня сприйнятливості до дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та іноземної мови<sup>460</sup>.

*Професійно-комунікативний* компонент відображає рівень володіння студентом фаховими (спеціальними) та системними (загальними) компетентностями білінгвально: як рідною, так і іноземною мовою.

До загальних (системних) компетентностей фахівця соціальної сфери відносять: аналіз та синтез (тобто здатність студента до аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів); гнучкість мислення (тобто набуття студентом у процесі навчання гнучкого мислення, відкритості до застосування соціальних знань та компетентностей в широкому діапазоні можливих місць роботи та повсякденному житті); групова робота (здатність виконувати лабораторні дослідження, практичні завдання у групі під керівництвом лідера, та інші навички, що демонструють здатність до врахування строгих вимог дисципліни, планування та управління часом); комунікативні навички (здатність до ефективної комунікації та до представлення складної комплексної інформації у стислій формі усно та письмово, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології та відповідні терміни); популяризаційні

---

<sup>460</sup> Панок, В. Г., 2001. *Основи практичної психології*. Київ: Либідь.

навички (вміння спілкуватися із нефаківцями, певні навички викладання); етичні установки (дотримання етичних установок та принципів)<sup>461; 462</sup>.

Спеціальні (фахові) компетентності віддзеркалюють: здатність майбутнього фахівця виявляти та оцінювати ситуацію, коли вимагається розпочати, змінити, відновити, захистити чи довести до логічного завершення стосунки між людьми або соціальними інститутами; здатність оцінювати проблему, поставлену мету і способи її досягнення, уміння розробити план дій, який сприяє відновленню або розвитку життєвих ресурсів і благополуччя людини; уміння бути посередником між клієнтам та організаціями, структурами, що забезпечують людей ресурсами, послугами і можливостями; здатність ефективно втручатися у процес розв'язання проблем найбільш дискриміновано-вразливих груп населення; здатність сприяти ефективному і гуманному функціонуванню систем, організацій, що забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями; здатність брати активну участь у створенні нових систем послуг, ресурсів і можливості враховуючи запити споживачів послуг, прагнути нейтралізувати ті організації, які стали перешкодою для споживачів послуг; здатність оцінювати ступінь втручання і досягнутих змін; здатність постійно оцінювати свій професійний рівень і розвиток шляхом аналізу поведінки набутих навичок та сприяти вдосконаленню соціальних послуг, розвиваючи базу професійних знань, підтримуючи стандарти та етичні норми професії<sup>463; 464; 465</sup>.

Показниками лінгвопрофесійних умінь та навичок студентів у межах професійно-комунікативного компоненту можемо вважати: здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність

<sup>461</sup> Луговий, В. І., 2012. Ключові поняття сучасної педагогіки : навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : [зб. наук. праць : в 5 т.], Т. 1. : Загальна педагогіка та філософія освіти. Київ: Педагогічна думка.

<sup>462</sup> Кремень, В. Г. ред., 2014. *Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методологічного семінару. Ч. 1. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України.

<sup>463</sup> Ситняківська, С. М., 2012. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Збірник статей міжнародної науково-практичної конференції "Наукова еліта у розвитку держав"*. Київ: МАНУ, с. 145–157.

<sup>464</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*, № 1-2, с. 57–66.

<sup>465</sup> Равен, Дж., 2002. *Компетентність в сучасному суспільстві*. Москва: Когніто-Центр.

суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності як рідною, так і іноземною мовою; здатність студентів використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально; здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням білінгвально<sup>466; 467</sup>.

Наступним компонентом білінгвальної професійної комунікативної компетентності є *когнітивно-операційний*, який включає в себе: знання професійного характеру (теорії та історії соціальної роботи; знання базових принципів соціальної роботи; знання етичних принципів і цінностей соціальної роботи; знання професійних ролей соціального працівника та складових елементів соціальної роботи; знання функцій соціального працівника; знання соціологічних, педагогічних, психологічних, організаційно-розпорядницьких, економічних методів соціальної роботи; теоретичні знання щодо застосування практичних аспектів соціальної допомоги, підтримки і захисту, вивченню соціальних технологій соціальної роботи (соціальна опіка і піклування, забезпечення, страхування); знання щодо соціальної діагностики, профілактики, соціальної адаптації та реабілітації, корекції і терапії, прогнозування і проектування, експертизи, посередництва, консультування та соціального навчання; знання щодо застосування методів і технологій соціальної роботи відносно окремих осіб і груп населення, які опинилися у складній життєвій ситуації (з інвалідами, сиротами, дітьми з сім'єю, людьми літнього віку, молоддю, жінками, безробітними)) та лінгвістичного характеру (знання

<sup>466</sup> Takakuwa, M., 2000. What's Wrong with the Concept of Cognitive Development in Studies of Bilingualism? *Bilingual Review*, Volume 25, Issue 3. Bilingual Review Press, Gale Group, p. 225.

<sup>467</sup> Кремень, В. Г., Табачник, Д. В. ред., 2011. *Національний освітній глосарій : вища освіта*. Київ: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди".

лексичних та граматичних конструкцій англійської мови, словотворення, особливостей перекладу спеціальних термінологічних конструкцій)<sup>468</sup>.

Варто зазначити, що набуті студентами знання не є статичними, вони проявляються в діяльності і не є усвідомленими, поки студент не почне оперувати ними. Тому когнітивно-операційний компонент включає в себе комплекс проєктивних умінь і навичок щодо втілення цих знань на практиці<sup>469</sup>.

Н. Дука виділяє, і ми погоджуємося з такою класифікацією, наступну структуру проєктних умінь студентів: визначення проблеми, проблемний аналіз ситуації, структурування виділених проблем, формулювання проблеми та вибір проєктованого шляху її вирішення, створення концепції проєкту (формулювання мети, завдань, змісту, форм, методів організації діяльності та взаємодії), прогнозування очікуваних результатів<sup>470</sup>.

Запропонована структура проєктивних умінь та виділені нами особливості змісту підготовки до білінгвальної професійної діяльності дали можливість виділити показники когнітивно-операційного компоненту: уміння формулювати проблему як рідною, так і іноземною (англійською) мовою, уміння білінгвально побудувати концепцію будь-якого проєкту або проблеми, що потрібно вирішити, уміння білінгвально сконструювати та втілити у життя проєкт; уміння білінгвально впливати на клієнта для поступових позитивних змін у його соціальній ситуації; уміння білінгвально встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з клієнтами соціальних служб, що ґрунтуються на принципі пошуку та підсилення їх сильних сторін; здатність до сприяння (за потреби білінгвально) формуванню громадської думки, залучати громаду до різних форм самодопомоги та опіки над тими, хто її потребує; здатність до ефективного

<sup>468</sup> Слюсаренко, О. М., 2006. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку. *Вісник НАДУ*, № 2, с. 123–132.

<sup>469</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як один із шляхів підготовки фахівців до роботи у полікультурних умовах. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, Випуск 2, с. 205–208.

<sup>470</sup> Дука, Н. А., 1999. *Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности*. Кандидат наук. Омский государственный педагогический университет.

засвоювання нових знань та технологій в галузі соціальної роботи (базуючись не лише на вітчизняних, але і на міжнародних здобутках у цій галузі) відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта; уміння білінгвально здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати, ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень; здатність білінгвально здійснювати професійний супровід клієнта у межах своїх професійних обов'язків.

*Оцінно-рефлексивний* компонент завершує структурний цикл компонентів БПКК майбутнього фахівця соціальної сфери і виступає логічним продовженням трьох попередніх: особистісно-мотиваційного, професійно-комунікативного та когнітивно-операційного. Оцінно-рефлексивний компонент є також важливою складовою структури білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності. Його сформованість сприяє саморозвитку особистості, без якого неможливий професійний ріст фахівця.

Як відомо, рефлексія – це процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення людиною себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими людьми і ставлень до них, власних призначень тощо. Процесуально і функціонально рефлексія пов'язана із самоспостереженням, самосвідомістю і є основним фактором регуляції поведінки й особистісного розвитку<sup>471</sup>.

Під оцінно-рефлексивним компонентом варто розуміти здатність студента до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату, а також до оцінки своєї підготовленості до професійної діяльності з точки зору рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

У контексті однієї з провідних ідей соціальної роботи на сучасному етапі – "навчити людину вирішувати проблеми самостійно", перед нами постає завдання – підвищення рівня професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців

---

<sup>471</sup> Побірченко, Н. А. ред., 2007. *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ.

соціальної сфери, створивши упродовж навчання належні умови для досягнення якісного результату – готовності до білінгвальної професійної комунікативної діяльності, яка надасть можливість розширити у подальшому можливості фахівця до саморозвитку і самовдосконалення. Формування у студентів рефлексивних умінь у процесі планування, конструювання, реалізації процесу консультування, супроводу, надання соціальних послуг, об'єктивного оцінювання його результатів є, на нашу думку, ефективним засобом підвищення якості професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти.

Отже, процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі повинен мати рефлексивний характер, оскільки це сприятиме усвідомленому проектуванню, конструюванню, організації, контролю та аналізу результатів професійної діяльності.

З огляду на проведений аналіз і характеристику структурних компонентів білінгвальної професійної комунікативної компетентності, можемо стверджувати, що кожен такий компонент БПКК студентів повинен включати і рефлексивну складову. Очевидно, що саме рефлексивні уміння сприятимуть ефективнішому формуванню у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до білінгвальної професійної діяльності, оскільки фахівець соціальної сфери не може користуватися єдиним способом дій у процесі професійної діяльності. Професійна діяльність фахівця соціальної сфери завжди обумовлюється конкретною ситуацією, яка вимагає осмислення, усвідомлення її умов, швидкого прийняття рішень і адекватних дій. Фахівець соціальної сфери повинен завжди діяти осмислено і відповідально, тому формування у студентів рефлексивних умінь стає особливо актуальним завданням їх білінгвальної професійної підготовки<sup>472</sup>.

---

<sup>472</sup> Березюк, О. С., Мудра, О., 2014. Рефлексивна складова дидактичної підготовки учителів початкової школи в умовах сучасної освітньої системи. *Тенденції модернізації національних освітніх систем*: збірник наукових праць. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

Студентам потрібна не лише критична самооцінка результатів білінгвальної професійної підготовки, потрібно також враховувати експертну оцінку їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності викладачами, що буде доповнювати та конкретизувати особистісно-мотиваційний, професійно-комунікативний і когнітивно-операційний компоненти.

Виділення оцінно-рефлексивного компоненту як окремого елемента було необхідним, оскільки оцінка є кінцевим етапом процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Ця оцінка буде відносно формальною, якщо не брати до уваги рефлексію студентів, яка є засобом усвідомленого навчання, осмисленого аналізу процесу навчання, результатів навчання. Окрім того, студенти повинні реально оцінювати власний рівень білінгвальної професійної комунікативної компетентності як здатності виконувати свої професійні функції з метою власного подальшого самовдосконалення, кар'єрного росту. Оцінка рівня сформованості у студентів білінгвальної професійної комунікативної компетентності розкриває шляхи, умови та способи їх досягнення, дозволяє прослідкувати динаміку формування означеної компетентності та рефлексивних умінь в процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Показники оцінно-рефлексивного компоненту можна виділити із його функцій: вироблення навичок самоконтролю та самооцінки, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвинутості особистісних якостей, що забезпечують готовність до білінгвальної професійної діяльності із соціально-педагогічними нормами<sup>473</sup>. На тлі його функцій нами були виділені наступні показники цього компоненту: самостійність судження, якість самоаналізу, здатність до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату, здатність до оцінки своєї білінгвальної підготовленості до професійної діяльності, а також

---

<sup>473</sup> Карпов, А. В., 2003. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, том 24, № 5, с. 45–57.



сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності).

Таким чином, можна стверджувати, що оцінно-рефлексивний компонент виконує функцію контролю і спрямований на об'єктивізацію і операційну корекцію процесу підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери до білінгвальної професійної діяльності.

Сукупність даних показників характеризує наявність білінгвальної професійної комунікативної компетентності, білінгвальні фахові знання майбутнього фахівця соціальної сфери і можливість реалізувати їх в подальшому на практиці.

Білінгвальна професійна комунікативна компетентність фахівців соціальної сфери (очікуваний результат професійної підготовки на білінгвальній основі) може бути сформована, зважаючи на компоненти БПКК, відповідно до виділених критеріїв, на чотирьох рівнях сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності: *адаптаційному (низькому), адитивному (середньому), рівноправному (достатньому) та творчому (високому)*<sup>474</sup>.

Визначаючи рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, ми спирались на положення О. Гессе, яка працювала над проблемою підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, узагальнивши висновки багатьох науковців, що працювали у цьому напрямку, запропонувала при визначенні певних рівнів знань, умінь, досвіду (тобто компетентності) орієнтуватися на наступні постулати:

- 1) рівень відображає діалектичний характер розвитку будь-якого елемента і дозволяє зрозуміти предмет у різноманітті його властивостей, зв'язків і відносин;
- 2) процес розвитку певних знань, умінь, досвіду є субординативним, під час якого відбувається перехід від рівня до рівня;

<sup>474</sup> Слюсаренко, О. М., 2006. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку. *Вісник НАДУ*, № 2, с. 123–132.

3) кожна попередня стадія є підготовчим шаблоном до подальшої<sup>475</sup>.

З огляду на дані постулати, нами були виділені чотири рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (рис. 2.4): низький (рецептивно-репродуктивний), середній (репродуктивний), достатній (конструктивно-варіативний) та високий (творчий).

Студентів із низьким рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності можна охарактеризувати рецептивно-репродуктивним характером білінгвальної діяльності. Такі студенти здатні лише відтворювати прочитаний або почутий матеріал, спираючись на досвід та загальноприйняті схеми вирішення тих чи інших завдань (проблем). Вони характеризуються відсутністю мотивів та потреби у білінгвальному навчанні (професійні та пізнавальні мотиви у них також на низькому рівні), відсутністю бажання самоствердження, саморозвитку та самовдосконалення, а також низьким рівнем співробітництва та комунікації.

Студенти із низьким рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності не уміють використовувати білінгвальні знання на практиці та характеризуються низьким рівнем пізнавальної і творчої діяльності щодо використання білінгвальних знань, умінь та навичок в цілому.

*Середній (репродуктивний) рівень* характеризується частковою сформованістю цілісної структури білінгвальної підготовки, деякі її компоненти у цьому випадку розвиваються нерівномірно, але вони при цьому стійкі, взаємопов'язані.

Студенти із середнім рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності характеризуються розвитком білінгвальних професійних компетентностей, які проявляються в умінні студента швидко реагувати та

---

<sup>475</sup> Госсе, О. В., 1996. *Подготовка будущего учителя к социально-педагогической деятельности*. Кандидат наук. Волгоградский государственный педагогический университет.

адаптуватися до різноманітних мовних ситуацій, аналізувати її та обирати найбільш ефективний спосіб її вирішення<sup>476</sup>.



Рис. 2.4. Рівні білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

<sup>476</sup> Слюсаренко, О. М., 2006. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку. *Вісник НАДУ*, № 2, с. 123–132.

Студенти з *достатнім (конструктивно-варіативним)* рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності характеризуються високим рівнем сформованості усіх чотирьох компонентів, за якими вони оцінюються (особистісно-мотиваційного, когнітивно-операційного, професійно-комунікативного, та оцінно-рефлексивного) у їх тісному взаємозв'язку.

Студенти з *високим (творчим)* рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності на ряду із високим рівнем сформованості особистісно-мотиваційного, оцінно-рефлексивного, предметно-мовного та когнітивно-операційного компонентів, демонструють цілісність білінгвальної підготовки як особистісно-професійної характеристики майбутнього фахівця, а також схильності студента до варіативного творчого мислення, прийняття нестандартних рішень, уміння швидко і успішно інтегруватися в нове соціальне та професійно-мовне середовище<sup>477</sup>.

Отже, основними компонентами, які є складовими білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, були виділені: особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний. Зважаючи на виділені компоненти БПКК, білінгвальна професійна комунікативна компетентність фахівців соціальної сфери може бути сформована, відповідно до виділених критеріїв, на чотирьох рівнях: адаптаційному (низькому), адитивному (середньому), рівноправному (достатньому) та творчому (високому).

#### **2.4. Аналіз сучасних моделей та змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери**

Зважаючи на те, що у сучасній вітчизняній педагогіці в основі побудови моделі професійної підготовки будь-якого фахівця закладено аналіз цілісної професійної діяльності, завданням проектування сучасної моделі професійної

<sup>477</sup> Ситняківська, С. М., 2015. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Науковий журнал № 5 (49). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 363–372.

підготовки фахівців соціальної сфери є визначення тих параметрів освітнього процесу, що забезпечуватимуть необхідний рівень професійної відповідності майбутніх фахівців вимогам соціального замовлення. Тому безсумнівним є зв'язок між характеристиками професії, освітнім процесом, в ході якого здійснюється професійна підготовка, та соціальним замовленням, яке диктують геополітичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства. Ці три складові є базовими в умовах визначення змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти.

У межах нашого дослідження вважаємо доцільним простежити взаємозв'язок та взаємозумовленість цих трьох складових зі змістом професійної підготовки фахівців соціальної сфери, а також із потребою у білінгвальній підготовці таких фахівців.

За визначенням, запропонованим у "Філософському енциклопедичному словнику", професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання наявних і потенційних (студентів) працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт<sup>478</sup>.

На наш погляд, вдале трактування поняття "професійна підготовка" запропоноване "Українським педагогічним словником", за яким це поняття визначено як сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії<sup>479</sup>.

Згідно із Законом України "Про вищу освіту", професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю<sup>480</sup>.

Із вищеперерахованих визначень можемо зробити висновок, що мета професійної підготовки полягає у формуванні стійких орієнтацій студентів на професійне виконання своїх майбутніх обов'язків, морально-психологічну та

<sup>478</sup> Озадовська, Л. В., Поліщук, Н. П. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

<sup>479</sup> Гончаренко, С. У. ред., 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

<sup>480</sup> Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во.

практичну готовність до майбутньої діяльності, носить інтегративний характер та здійснюється у процесі основних видів пізнавальної і творчої діяльності майбутніх фахівців.

Зважаючи на складність соціокультурної, економічної, політичної ситуації у нашій країні, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у нашій державі має певні своєрідні риси, адже складні соціальні реалії формують специфічні вимоги до професіоналів соціальної сфери, а отже і до системи підготовки фахівців певної галузі.

Зазначимо, що навчання фахівців соціальної сфери у нашій країні відбувається на основі власної концептуальної моделі навчання, незважаючи на накопичений позитивний досвід підготовки фахівців соціальної сфери за кордоном, адже в процесі визначення моделі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ключовими елементами, які потрібно враховувати, повинні бути економічні реформи, соціокультурні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, соціальна політика нашої держави, бо саме вони впливають на сутність професійної діяльності майбутніх фахівців та визначають вимоги до професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери<sup>481; 482; 483</sup>.

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери – це динамічний процес, у якому постійно відбувається активний пошук шляхів вирішення гострих соціальних проблем; важливо, щоб професіонали були готові діяти у суспільстві, яке змінюється швидкими темпами. Це можливо лише за умови проектування навчально-виховного процесу, використовуючи сучасні моделі, форми, методи, технології навчання, щоб зміст освіти включав аналіз соціального розвитку

<sup>481</sup> Іванова, О. Л., 2003. Основні концептуальні аспекти розробки стандартів підготовки соціальних працівників. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні і за рубежом*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород: Мистецька лінія, с.129–134.

<sup>482</sup> Курляк, І. Є., 2002. Формування змісту ступеневої підготовки фахівців для сфери соціальних послуг: досвід, проблеми, перспективи. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: Проблеми теорії і практики* : Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29-31 жовтня 2002 р. Київ, с.76–84.

<sup>483</sup> Лавриченко, Н. М., 2000. *Педагогіка соціалізації: європейські обриси*. Київ: Віра Інсайт.

суспільства задля оптимізації організації педагогічного процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

В умовах сьогодення, з огляду на глобалізацію нашого суспільства, збільшення міграційних процесів, що призводить до зростання полікультурних клієнтів, зростання потреби у підвищенні кваліфікації кадрів соціальної сфери, можливість долучення до світових здобутків у цій галузі, – потрібно розробляти моделі і технології професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, які б відповідали сучасним вимогам як суспільства, так і особистості, і були спрямовані на ефективне виконання функцій соціального працівника. Одним із варіантів такої моделі фахової підготовки вважаємо професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, за якої нагромаджені знання, уміння, практичний досвід будуть ефективно застосовуватися не лише рідною, але й іноземною мовою, що, на наш погляд, дасть можливість майбутнім фахівцям не лише відповідати сучасним вимогам до професіонала, але й підвищить професійний статус соціальної роботи загалом. Така модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі передбачає розвиток нових компетентностей, які, будучи складовими загальної професійної компетентності, виведуть майбутнього фахівця на новий, вищий рівень професіоналізму<sup>484; 485</sup>.

Загалом, *компетентність* за Національною рамкою кваліфікацій (НРК), затвердженою Кабінетом Міністрів України у 2011 році (постанова від 23.11.2011 р. № 1341) – це здатність особи виконувати певний вид діяльності за допомогою здобутих знань, розумінь, умінь, цінностей та інших особистих якостей.

Хоча визначення не є досить чітким, але у його контексті ми повинні розуміти, що компетентності набуваються у процесі навчання, формуються

---

<sup>484</sup> Schechter, S. R. & Cummins, J. (eds), 2003. *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

<sup>485</sup> Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E. V., 2000. *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle and Heinle.

поступово, вони набуваються особою, яка навчається, та визначають її рівень здатності до успішної професійної діяльності<sup>486</sup>.

Варто зазначити, що продуктивність професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, з огляду на полікультурність сучасного суспільства, міграційні процеси, інтеграцію нашої країни до європейського простору, багато в чому визначається комунікативною компетентністю фахівця. Доведено, що більшу продуктивність будуть демонструвати фахівці соціальної сфери, професійна підготовка яких здійснювалася на білінгвальній основі. При цьому варто відзначити, що стихійне вивчення іноземної мови фахового спрямування та формування навичок взаємодії з представниками різних національностей за умови виконання своїх професійних обов'язків, як і долучення за допомогою сучасних засобів зв'язку до міжнародних здобутків у соціальній сфері, поступається за ефективністю спеціальній підготовці на білінгвальній основі, спрямованій на формування та підвищення білінгвальної професійної комунікативної компетентності<sup>487</sup>.

Зазначимо, що в описі дев'яти кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій у термінах найважливіших компетентностей, необхідних фахівцю для виконання професійних та особистих завдань та обов'язків, комунікація, разом із вміннями, знаннями та відповідальністю виступає однією із ключових характеристик компетентності<sup>488</sup>. При цьому, Національна рамка кваліфікацій надає лише узагальнені описи професійних кваліфікацій, а отже і професійних компетентностей. Тому, щоб перейти до підготовки фахівців соціальної сфери, потрібно деталізувати необхідні компетентності, виходячи з професійних та освітніх стандартів.

---

<sup>486</sup> *Національна рамка кваліфікацій*, 2017. [online]. Доступно: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 17.12.2017).

<sup>487</sup> Степанов, Є. П., 2004. *Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів*. Кандидат наук. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля.

<sup>488</sup> *Національна рамка кваліфікацій*, 2017. [online]. Доступно: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 17.12.2017).



Варто зазначити, що на сучасному етапі в Україні здійснюється розробка оновлених державних освітніх стандартів професійної освіти, розробляються освітні програми та кваліфікаційні характеристики фахівців соціальної сфери, оновлюються документи навчально-методичного супроводу навчального процесу.

У 2015 році Наказом № 266 (від 29.04.2015 р.) Кабінету Міністрів України було затверджено "соціальну роботу" як окрему галузь знань, відповідно до якої підготовка фахівців має здійснюватися за рівнями вищої освіти "бакалавр" та "магістр". За даними напрямками було розроблено стандарти вищої освіти: освітньо-професійні програми, кваліфікаційні характеристики фахівців. Згідно з цими стандартами був визначений перелік дисциплін нормативної частини навчальних планів підготовки таких фахівців. Але аналіз переліку навчальних дисциплін, що викладаються для студентів спеціальності "соціальна робота", дав можливість стверджувати, що у ньому не передбачено викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземними мовами, разом з тим, серед компетентностей, які зазначені у освітньо-професійних програмах підготовки соціальних працівників, передбачено розвиток у майбутніх фахівців компетентностей, які будуть ефективно розвиватися лише за умови білінгвальної підготовки. Зауважимо, що це протиріччя неможливо ефективно вирішити за рахунок навчальної дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням", на яку відводиться лише 40 годин навчального часу і яка викладається викладачами-лінгвістами, які не є фахівцями у соціальній сфері.

Так, у пунктах 4 розділу "Загальні компетентності" проекту Стандарту вищої освіти України, галузі знань 23 – Соціальна робота (Спеціальності 231 "Соціальна робота") зазначено, що випускник ступеня вищої освіти "Магістр" повинен серед інших компетентностей володіти здатністю "до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою"; у пункті 5 – здатністю проведення наукових і прикладних досліджень на професійному рівні, що на

сьогоднішній день неможливе без попередньої білінгвальної професійної підготовки, адже сучасні дослідження носять не лише мультидисциплінарний, але й міжнародний характер; пункт 6 – здатністю ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем, що також потребує відповідної білінгвальної підготовки майбутнього спеціаліста, адже нові соціальні системи не ізольовані кордонами нашої держави, вони значно ширші і потребують від фахівця орієнтації у загальноєвропейському професійному просторі; пункт 7 – здатністю фахово аналізувати інформацію (яка на сьогоднішній день надходить до фахівця із різних джерел та на різних мовах, здебільшого українською та англійською мовами), оцінювати повноту та можливості її використання; пункт 10 – здатністю управляти різнобічною комунікацією (Додаток Б)<sup>489</sup>.

Серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей є також ряд компетентностей, які неможливо розвивати у повній мірі без білінгвальної професійної підготовки: до таких компетентностей можемо віднести "здатність планувати та здійснювати наукові комплексні дослідження з метою виявлення й аналізу соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення", оскільки комплексні дослідження і сучасні інновації у сфері соціальної роботи на сучасному етапі, переважно, доступні в мережі "Інтернет" і здійснюються передовими європейськими та світовими науковими школами, то доступні вони, в основному, англійською мовою; "здатність до розроблення та управління соціальними проектами" також передбачає білінгвальну професійну підготовку фахівців, адже більшість соціальних проектів, грантів є міжнародними, тому потребують від професіонала знань іноземної мови фахового спрямування для їх впровадження (Додаток Б)<sup>448</sup>.

---

<sup>489</sup> *Проект Стандарту вищої освіти України ступеня вищої освіти "Магістр", 2017. для спеціальності 231. "Соціальна робота". [online]. Доступно: URL: <https://mon.gov.ua/.../231-soczialna-robota-magistr-29.05.2> (Дата звернення 10.11.2018).*

У нормативному змісті підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованому у термінах результатів навчання цього ж проекту Стандарту також зазначені пункти, які виконувалися б більш ефективно за умови професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі: "застосовувати іноземні джерела при виконанні завдань науково-дослідної та прикладної діяльності, висловлюватися іноземною мовою, як усно, так і письмово", "самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості", адже долучитися до міжнародної спільноти фахівців соціальної сфери, щоб ознайомлюватися і використовувати у своїй професійній діяльності нові здобутки у цій області можливо за умови знання професійної термінології, специфічних феноменів іноземною мовою (здебільшого англійською), "самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії", адже сьогоденне українське суспільство не монолінгвальне, міграційні процеси, економічні та соціокультурні чинники вплинули на полікультурність, а відтак і багатомовність нашого суспільства, тому щоб вести професійний діалог з представниками різних спільнот, вести конструктивні переговори, результативні дискусії на професійну тематику майбутнім фахівцям потрібно володіти іще хоча б однією мовою, окрім української, загальноприйнятою у межах європейських держав (на сьогоднішній день такою мовою є англійська) (Додаток Б)<sup>448</sup>.

Проаналізувавши праці багатьох учених щодо змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери (І. Артемчук<sup>490</sup>, О. Безпалько<sup>491; 492</sup>,

<sup>490</sup> Артемчук, Г. І., 2004. *Вища школа України: реальність і тенденції розвитку*. Київ: Ленвіт.

<sup>491</sup> Безпалько, О. В., 2012. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 14, ч. 2, с. 73–80.

<sup>492</sup> Безпалько, О. В., 2011. Оптимізація підготовки соціальних педагогів у сучасному освітологічному просторі. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Пед. ін-т, Ін-т психології і соціальної педагогіки. [online], Київ, Вип. 5. Доступно: URL: [http:// www.psych.kiev.ua/](http://www.psych.kiev.ua/) (Дата звернення 21.09.2017).

Р. Вайнола, А. Глузман<sup>493</sup>, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова<sup>494</sup>, С. Харченко<sup>495</sup>), можна стверджувати, що зазначені науковці майже не торкаються проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка наразі є досить актуальною, з огляду на затребуваність мобільних та полілінгвальних спеціалістів саме у цій галузі. Більшість із науковців не визначають білінгвальну підготовку у змісті освіти, не виділяють організаційні форми навчально-виховного процесу, які б забезпечували професійну підготовку фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Тому вважаємо доречним у межах нашого дослідження розглянути зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основу білінгвальної професійної підготовки.

Науковці, які досліджували проблеми професійної підготовки у межах навчання у вищій школі (Р. Вайнола, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, О. Мороз, В. Ягупов та ін.) трактують зміст освіти як синтез сукупності наук та навчальних дисциплін, що входять у навчальні плани і є зафіксованими у освітніх програмах підготовки певних фахівців<sup>496; 497</sup>. За цих умов, зміст навчання визначається як обсягом, так і науковим рівнем знань із фундаментальних, суспільних та професійно-орієнтованих наук (дисциплін), а також системою вироблених умінь та навичок щодо застосування цих знань та їх використання на практиці<sup>453</sup>.

Зміст професійної підготовки фахівців – це комплексна освітня програма, яка будується на основі програмно-цільового методу планування й управління процесом навчання, в основу якої покладено системний та логіко-евристичний підходи. Зміст цієї програми визначає зміст діяльності у процесі навчання як

<sup>493</sup> Глузман, А. В., 1997. *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Киев: Просвіта.

<sup>494</sup> Зверева, І. Д., Лактіонова, Г. М. ред., 2003. *Соціальна робота в Україні* : навч. посібник. Київ : Науковий світ.

<sup>495</sup> Харченко, С. Я., 1999. *Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности*. Луганск: Альма-матер.

<sup>496</sup> Вітвицька, С. С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи* : методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.

<sup>497</sup> Мороз, О. Г., 2001. *Навчальний процес у вищій педагогічній школі* : навчальний посібник. Київ: НПУ.

викладача, так і студентів<sup>498</sup>. Таким чином, можемо підсумувати, що поняття "зміст навчання" у загальнодидактичному сенсі – це структурована система навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

Сучасні науковці виділяють, окрім загальнодидактичних (науковість, відповідність змісту навчання цілям підготовки фахівців, відповідність змісту навчання можливостям студентів, врахування міжпредметних зв'язків, зв'язок теорії з практикою, гуманізація навчання, відкритість), спеціальні вимоги до змісту навчання фахівців соціальної сфери<sup>499</sup>. Це пов'язано з тим, що майбутні спеціалісти будуть працювати з гетерогенними групами клієнтів у відкритому, а отже і різноманітному соціальному середовищі, що вимагає від майбутніх фахівців не лише загальних гуманітарних, а й специфічних знань, які стосуються конкретних проблем людини, – налагодження взаємодії з різними групами клієнтів та соціальними інститутами, фахівцями різних галузей, вміння слухати та співпереживати клієнтам, бути посередником між людиною та оточуючим середовищем, уміння впливати не лише на спілкування, але і стосунки клієнта, вміння працювати у неформальному середовищі, залежно від конкретної проблеми, зорієнтовувати людину на саморозвиток і самовдосконалення<sup>500; 501</sup>.

В. Поліщук у змісті підготовки фахівців соціальної сфери виокремлює наступні компоненти: вміння здійснювати глибокий аналіз сучасного соціального розвитку та соціальної політики; знання сучасних форм, методів, принципів соціальної роботи; розробка теорій, моделей, концепцій і технологій, спрямованих на ефективну діяльність соціального працівника; розробка програм,

<sup>498</sup> Зінченко, В. В., 2018. Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 1(22). с.115–133.

<sup>499</sup> Харченко, С. Я., 1999. *Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности*. Луганск: Альма-матер.

<sup>500</sup> Позняк, О. В., 2002. Міграційні процеси в контексті демографічного розвитку України: сучасний стан і перспективні тенденції. *Економічний часопис – XXI*, с. 34–43.

<sup>501</sup> Newendorp, N., 2008. *Uneasy Reunions: Immigration, Citizenship, and Family Life in Post-1997*. Hong Kong. Stanford University Press.

які будуть сприяти професійному розвитку фахівця соціальної сфери<sup>502</sup>.

Традиційно зміст підготовки фахівців соціальної сфери регламентується освітньо-професійною програмою, яка включає дві групи компонент обов'язкових та вибіркових, які в свою чергу здебільшого діляться на три блоки: соціально-гуманітарної підготовки; природничо-наукової та загальноекономічної підготовки; професійної та практичної підготовки.

Освітньо-професійні програми, маючи в своєму складі групи обов'язкових та вибіркових компонент повністю визначають зміст спеціальної підготовки майбутнього фахівця (Додаток Е).

Таким чином, зміст підготовки фахівців соціальної сфери забезпечується науково-обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу і визначається освітньо-професійними програмами, в яких визначено обов'язковий та вибірковий зміст навчання, встановлено вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки фахівців даної спеціальності. Безперечно, повинні бути також враховані принципи безперервності, наступності та ступеневості підготовки фахівців.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери не є сталим, він постійно змінюється з появою нових соціальних проблем у суспільстві. У зв'язку з цим змінюються функції, форми та методи навчання. Однак головна мета залишається незмінною – підготовка висококваліфікованого фахівця соціальної сфери. Така підготовка може розглядатися як певна система процесу навчання, що відображає його структуру, склад, зміст та організацію і найчастіше визначається поняттям *модель професійної підготовки*<sup>503</sup>.

Процес підготовки фахівців соціальної сфери повинен здійснюватися з урахуванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно

<sup>502</sup> Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник, 2003. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

<sup>503</sup> Бех, В. П., Лукашевич М. П., Туленков, М. В., 2008. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки<sup>504; 505</sup>. На сьогоднішній день це практично неможливо без професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, адже для швидкої професійної адаптації та мобільності, конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, подальшого професійного саморозвитку та самовдосконалення майбутні фахівці повинні володіти професійними вміннями і навичками, які вони можуть застосувати до полілінгвальних клієнтів, у будь-яких ситуаціях за умови володіння іноземною мовою фахового спрямування.

Слід зазначити, що більшість теоретичних підходів щодо форм та змісту різноманітних моделей вітчизняної університетської підготовки фахівців соціальної сфери включає в себе опис основних видів професійної діяльності, перелік вимог до знань, умінь та навичок майбутніх фахівців. Таку модель підготовки фахівців соціальної сфери називають *інформаційно-дисциплінарною*. Вона передбачає: систему планування навчального процесу, його хронологізацію та відповідність навчальних і виробничих практик змісту навчального процесу для практичної апробації отриманих знань<sup>506; 507</sup>. Не зважаючи на те, що білінгвальна освіта в рамках такої моделі не передбачена, загалом вона може розглядатися як основа для побудови більш складної та сучасної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

*Кваліфікаційна модель* також може розглядатися як базисна модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Вона виступає еталоном, до

<sup>504</sup> Романовська, Л. І., 2013. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, № 2 (8), с. 224–227.

<sup>505</sup> Савельчук, І. Б., 2016. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Педагогічні науки*, Випуск 1 (83), с. 116–122.

<sup>506</sup> Вайнола, Р. Х., 2008. *Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки* : [монографія]. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр.

<sup>507</sup> Поліщук, В. А., Янкович, О. І., 2009. *Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи*. Курс лекцій. Тернопіль: ТДПУ.

якого потрібно наблизитися майбутньому фахівцю у процесі навчання, у ній визначено якості майбутнього фахівця, професійні характеристики, які повинен набути студент у процесі навчання<sup>505; 508</sup>.

Відповідно до концепцій професійного навчання низки українських науковців, які працюють у царині підготовки фахівців соціальної сфери (О. Безпалько, І. Зверєва, О. Мещанінов, А. Капська, Г. Лактіонова, Н. Платонова, Т. Семигіна) вимоги до побудови моделі професійної підготовки фахівця соціальної сфери ґрунтуються на "діяльнісному" та "особистісно-орієнтованому" підходах. Науковці вважають, що саме професійні завдання, які потребують розв'язання фахівцем, є дидактичним базисом основних та фахових компетентностей сучасного фахівця соціальної сфери. Зважаючи на той факт, що включення студента у процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру з вивченням іноземної мови фахового спрямування загалом сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, направлених на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню професійно-необхідних якостей, моделі, запропоновані вищезазначеними науковцями, також можливо розглядати як основу для формування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі<sup>509; 510; 511; 512</sup>.

Модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери, запропоновану В. Кан-Каликом, М. Нікандровим та ін., передбачає підготовку *"ідеального професіонала"* і акцентує на розвитку комунікативної компетентності студента<sup>513</sup>. Зважаючи на сучасні тенденції в суспільстві загалом та освітній сфері зокрема, володіння фаховою іноземною мовою є важливим елементом професійної компетентності сучасного фахівця. Доречно зауважити що модель

<sup>508</sup> Фурман, А. В., Підгурська, М. В., 2014. *Історія соціальної роботи* : навчальний посібник. Тернопіль: ТНЕУ.

<sup>509</sup> Мещанінов, О. П., 2005. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні* : [монографія]. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили.

<sup>510</sup> Алексюк, А. М., 1998. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. Київ: Либідь.

<sup>511</sup> Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Теорії і методи соціальної роботи* : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

<sup>512</sup> Зверєва, І. Д., Лактіонова, Г. М. ред., 2003. *Соціальна робота в Україні* : навч. посіб. Київ: Науковий світ.

<sup>513</sup> Кан-Калик, В. А., Никандров, Н. Д., 1990. *Педагогическое творчество*. Москва: Педагогика.



В. Кан-Калика акцентує на розвитку комунікативної компетентності в педагогічній сфері, але не передбачає розвиток професійної комунікативної компетентності за допомогою іноземної мови. Тому така модель також, за умови відповідних змін структури, доповнень і перегляду певних компонентних зв'язків може складати основу для побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

У межах нашого дослідження моделей та змісту підготовки фахівців соціальної сфери доречною для аналізу є теоретична модель В. Сидорова, який пропонує здійснювати професійну підготовку фахівців соціальної сфери залежно від *ролей* (моделей поведінки фахівця), які вони будуть виконувати у процесі своєї професійної діяльності: посередника, адвоката, учасника спільної діяльності, конфліктолога, помічника клієнтів, терапевта, наставника, аніматора, експерта. Основною з-поміж дев'яти ролей науковець вважає роль посередника, яка потрібна для зв'язку клієнтів з різноманітними суб'єктами, як-то: дитини з дорослими, клієнтів із різноманітними державними організаціями, службами, установами, що піклуються про психічне, фізичне, духовне здоров'я людей. Виконуючи цю роль, фахівець сприяє взаєморозумінню людей та їх оточенню, впливає на взаємодію між різноманітними організаціями.

Зважаючи на полікультурність нашої країни та глобалізаційні і міграційні процеси, що відбуваються як у нашій державі, так і поза її межами, для того щоб ефективно виконувати цю роль, фахівець соціальної сфери повинен володіти не лише державною, а і хоча б однією із загальноприйнятих іноземних мов (англійська, німецька, французька). Це суттєво розширить його професійну ефективність. Таке бачення професійної підготовки автор називає "*рольовою моделлю*". У межах такої моделі разом із засвоєнням професійних знань, умінь та навичок, для підвищення ефективності фахової діяльності доречним стає професійна підготовка з вивченням деяких дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою – підготовка фахівців на білінгвальній

основі<sup>514</sup>.

*Модель неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери* за З. Фалінською передбачає професійну підготовку майбутніх фахівців нового типу, здатних швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах повчально-виховних установ і закладів соціальної роботи<sup>515</sup>.

Така модель, в певній мірі, може бути основою моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, оскільки реагувати на зміни в швидкоплинному суспільстві складно без знання іноземної мови фахового спрямування, яке розширює можливості саморозвитку та самовдосконалення фахівця.

Заслужують уваги також *компетентісна модель* підготовки майбутніх соціальних педагогів І. Богданової<sup>516</sup>, *модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ЗВО* І. Мельничук<sup>517</sup>, *модель підготовки майбутніх соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання* Л. Бондар<sup>518</sup>, *структурно-функціональна модель підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу* В. Савицької<sup>519</sup>.

Варто відзначити, що особливістю процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери переважної більшості ЗВО України є організація навчального процесу із запровадженням моделей підготовки, які

<sup>514</sup> Сидоров, В. Н., 2006. *Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход*. Вінниця: Глобус-пресс.

<sup>515</sup> Фалінська, З. З., 2006. *Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах*. Кандидат наук. Львівський національний університет імені Івана Франка.

<sup>516</sup> Богданова, І. М., 2007. Шляхи та засоби вдосконалення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. *Наука і освіта*, № 1 – 2, с. 116–119.

<sup>517</sup> Мельничук, І. М., 2011. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах*. Доктор наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

<sup>518</sup> Бондар, Л. В., 2006. *Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

<sup>519</sup> Савицька, В. В., 2015. *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу*. Кандидат наук. Національний університет водного господарства та природокористування.

мають специфічні особливості, зміст яких знаходить своє відображення у ОПП цих ЗВО. Так, домінантними особливостями процесу професійної підготовки у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, окрім професійної, є інтеграційна спрямованість професійної підготовки, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка такими особливостями є професійна та психолого-педагогічна спрямованість, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова акцентує процес професійної підготовки на самостійну роботу студентів, специфічними особливостями професійної підготовки у Національному університеті "Києво-Могилянська Академія" є професійний та політико-управлінський акценти, Тернопільський національний економічний університет вдало поєднує освіту із професійною діяльністю, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка – професійний, практичний аспекти, Ужгородський національний університет – професійний, регіональний аспекти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, як і Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці, Хмельницький національний університет акцентують у процесі такої підготовки окрім професійного на інтерактивний аспект.

У межах нашого дослідження вважаємо необхідним звернутися також до іноземних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Так, відповідно до моделі *соціальної взаємодії* (США), наголосимо на суспільних відносинах. Зміст професійної підготовки у даній моделі базується на розвитку у майбутніх фахівців умінь і навичок, які б сприяли поліпшенню взаємодії між клієнтом і культурою, клієнтом та суспільством та на поліпшення самого суспільства<sup>520</sup>.

*Інформаційна модель* (США) акцентує на важливості використання різних шляхів отримання інформації за напрямом спеціалізації, за допомогою яких

---

<sup>520</sup> Кошманова, Т. С., 1999. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 1998 рр.)*. [Наук. ред. І. О. Зязюн]. Львів: Світ.

відбувається підготовка студентів. Основним методом навчання в такому випадку є групова взаємодія, в процесі якої і відбувається навчання<sup>521</sup>. *Персонологічна модель* (США), яка орієнтується на відповідність освіти потребам особистості і спрямована на особистісно-орієнтований підхід до навчання.

Всі ці моделі орієнтуються на монолінгвальне навчання і забезпечуються навчанням у дворічному коледжі, зміст підготовки якого носить переважно практичний характер<sup>480</sup>.

Корисною у межах нашого дослідження може бути модель професійної підготовки Д. Кокса (Австралія), в якій він акцентує увагу на відборі студентів, рівнях підготовки майбутніх фахівців, формах надання освітніх послуг, навчальних планах та програмах<sup>522</sup>. Науковець пропонує три рівні підготовки фахівців, базуючись на ознаках мікро-, мезо-, макрорівнів соціальної роботи. Основними факторами, які впливають на відбір студентів, на думку науковця, є: статус професії в регіоні, географічне розташування навчального закладу, якість надання освітніх послуг. У своїй моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери науковець не вказує конкретно на потребу білінгвальної підготовки, але, зважаючи на елементи, які Д. Кокс виділяє як ключові для ефективної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (якість надання освітніх послуг, долучення до світових здобутків у царині соціальної роботи, мобільність фахівців), можна зробити висновок, що за умови білінгвальної підготовки така модель, на наш погляд, могла б функціонувати ефективніше<sup>523</sup>.

Моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у країнах Європи також є досить різноманітними. Однак варто зазначити, що всі вони стосуються

---

<sup>521</sup> Поліщук, В. А., 2003. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід* : посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

<sup>522</sup> Поліщук, В. А., 2003. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід*. Посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

<sup>523</sup> Доэл, Д., Шардлоу, С. ред., 1997. *Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы*. Москва: Аспект Пресс.

системи навчання, яка здійснюється, переважно, на двох рівнях: дворічний коледж, соціальне агентство. Такими моделями є:

- *модель особистісного зростання та розвитку*, сутність якої полягає в тому, що студент виступає ніби клієнтом супервізора, а особистісне зростання розглядається як передумова професійного. Навчання в межах цієї моделі носить виключно індивідуальний характер;

- *"учнівська модель"*, сутність якої полягає у тому, що студенти спостерігають за роботою досвідчених фахівців. Тобто навчання відбувається в умовах реальної професійної діяльності. Студенти, в межах цієї моделі, копіюють стиль роботи супервізора, базуючись на поведінковій теорії;

- *управлінська модель*, за якої професійна підготовка здійснюється в агентстві під керівництвом супервізора, який організує процес навчання, спрямований на набуття практичних навичок. Навчання, в межах цієї моделі, базується на теорії управління, оскільки супервізор вимагає від студентів суворого дотримання правил, інструкцій, оцінює трудову та професійну дисциплінованість студентів;

- *модель структурованого навчання*, що ґрунтується на використанні навчального плану у вигляді модулів. Це єдина європейська модель до якої, окрім практичного, входить теоретичний компонент. Тому в останні роки зазначена модель стає найбільш поширеною в країнах Європи, оскільки передбачає високу ефективність навчання<sup>524</sup>.

Аналіз приведених моделей дає підстави стверджувати, що зарубіжні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери носять, переважно, прикладний характер. Тому використання їх в якості основи для побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі буде

---

<sup>524</sup> Валеева, Р. А., Королева, Н. Е., Сахапова, Ф. Х., 2014. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России. *Фундаментальные исследования*, [online], № 5 – 1, с. 162–166. Доступно: URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33806> (Дата звернення 01.08.2018).

менш ефективним, ніж використання вітчизняних моделей професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Зважаючи на те, що саме вітчизняні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути покладені в основу побудови такої моделі на білінгвальній основі, доречним стає розгляд освітньо-професійних програм, в яких закладено зміст професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців за її компонентами, що представляють навчальні дисципліни та види практик. Адже ОПП, в умовах реалізації моделі підготовки фахівців, є основним елементом, що визначає її структуру та зміст.

Варто відзначити, що на сьогоднішній день з'явилася нагальна необхідність модернізації як змісту навчання, так і структури ОПП, з урахуванням сучасних тенденцій глобалізації в освіті та полікультурності освітнього середовища.

Більшість ЗВО України, які готують фахівців для економічної, юридичної, правової технічної сфер (Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет "Львівська політехніка", Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Національний університет "Одеська юридична академія", Національний університет "Острозька академія", Національний авіаційний університет та ін.) уже відреагували на цей виклик часу, ввівши до програмних результатів навчання ОПП вимоги здійснювати професійну комунікацію іноземною мовою. У таких ЗВО зазначені вимоги реалізуються шляхом внесення їх до блоку фахових компетентностей спеціальності та включенням до ОПП компонент професійно-практичної підготовки (навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки), викладання яких здійснюється іноземною мовою. За спеціальністю "Соціальна робота" з аналізу офіційних сайтів ЗВО (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

Ужгородський національний університет, Приазовський державний технічний університет, Хмельницький національний університет, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка та ін.) таких компонент ОПП виявлено не було. Однак, доречно зауважити, що переважна більшість ЗВО, що здійснює підготовку фахівців у цій галузі знань, висувають вимоги розвитку комунікативної компетентності шляхом внесення відповідних компетентностей випускника до блоку загальних компетентностей або програмних результатів навчання та забезпечує їх вивченням навчальних дисциплін групи обов'язкових компонент циклу соціально-гуманітарної підготовки "Іноземна мова" (у деяких ЗВО також "Іноземна мова за професійним спрямуванням") (Додаток Е).

Відзначаємо також недостатню спрямованість навчальних дисциплін на встановлення міжнародних зв'язків у практиці соціальної роботи, а також відсутність дисциплін, зміст яких був би орієнтований на популяризацію практичних інновацій та пропаганду досвіду роботи кращих фахівців соціальної сфери<sup>525</sup>.

Аналіз освітніх професійних програм ЗВО, які здійснюють професійну підготовку фахівців соціальної сфери показав, що у них враховуються змістові характеристики професійної діяльності, вид спеціалізації, характеристики груп клієнтів, але не враховуються глобалізаційні та інтеграційні особливості сучасного суспільства.

Тому можемо стверджувати, що існує потреба оновлення та вдосконалення змісту та моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери, які будуть відповідати сучасним вимогам розвитку суспільства, адже сучасні вимоги щодо характеристики професії набувають змін, зважаючи на різноманітні чинники, які впливають на цей процес. Нині головне завдання фахівця соціальної сфери залишається незмінним – повернути клієнту здатність діяти самостійно за певних

---

<sup>525</sup> Вайнола, Р. Х., 2008. *Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки* : [монографія]. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр.

соціальних умов, що і є показником професійного успіху. Тобто мета і завдання професійної діяльності не змінилися, але змінилися клієнти, які потребують соціальної допомоги і підтримки та середовище, в якому надається соціальна допомога, здійснюється соціалізація, реабілітація, реадaptaція<sup>526; 527</sup>.

В умовах загальноєвропейської інтеграції та глобалізації, ідея професіоналізму, яка визначає модель і стандарт поведінки фахівця, набула дещо іншого відтінку – від одиничної до глобальної. Вона обумовлює єдність фахівців, які працюють у даній сфері, незважаючи на їх місцезнаходження та різноманітність сфер спеціалізації (різні країни, різноманітні стилі роботи, різноманітні категорії клієнтів), готових до обміну досвідом, участі у наукових розробках у даній галузі, взаємодії. Все це може значно покращити якість надання різноманітних послуг, підвищити рівень професіоналізму фахівців, розширити їх можливості щодо саморозвитку та самовдосконалення у сучасному полікультурному середовищі<sup>528</sup>. Більшість фахівців соціальної сфери працюють у державних та інших офіційних установах. Варто зазначити, що на сьогоднішній день суттєво зріс ринок пропозицій соціальних послуг. З'явилася велика кількість приватних психологічних кабінетів, лікарень, освітніх установ, приватних соціально-реабілітаційних закладів, які надають послуги соціального характеру. Також необхідно відзначити, що на території України з'явилась велика кількість міжнародних організацій, фондів та інших установ соціального спрямування, діяльність яких потребує висококваліфікованих фахівців. Тому процес підготовки таких спеціалістів потребує інноваційних підходів, щоб набуті ними знання, уміння та навички дозволяли їм бути конкурентоспроможними на ринку пропозицій соціальних послуг. Зважаючи на той факт, що професіоналів

<sup>526</sup> Горпинич, О. В., 2004. Соціальна робота в Україні : стан та перспективи розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, № I (23), с. 67–74.

<sup>527</sup> Березін, О. В., 2013. *Механізми формування та методологія розвитку закладів і підприємств соціального обслуговування* : [монографія]. Полтава: ІнтерГрафіка.

<sup>528</sup> Горпинич, О. В., 2004. Соціальна робота в Україні : стан та перспективи розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, № I (23), с. 67–74.



соціальної сфери, окрім особливого статусу, вирізняють комунікативні знання та уміння, спираючись на які вони можуть ефективно вирішити ту чи іншу проблемну ситуацію, професійна підготовка таких фахівців на білінгвальній основі буде дуже доречною<sup>529</sup>; <sup>530</sup>. Розглядаючи комунікативний аспект професійної підготовки фахівців соціальної сфери, важливими індивідуальними якостями професіонала поряд із емпатійністю, порядністю, терпимістю, повагою до гідності іншої людини, уважністю, щирістю, доцільно виділити комунікабельність (уміння швидко налагоджувати контакт із людьми) та соціальну адаптованість. Фахівцю соціальної сфери увесь час доводиться мати справу з різними людьми, вступати з ними у професійну комунікацію: фахівці, консультанти, клієнти, представники громади, місцеві мешканці. Для того, щоб комунікація була ефективною, фахівцю потрібно володіти навичками презентації своїх ідей перед різними полілінгвальними групами людей, під час різноманітних зібрань, уміти обґрунтовувати свої ідеї, переконувати, просувати проекти, використовувати можливості різноманітних служб та зарубіжний досвід вирішення тих чи інших проблем<sup>531</sup>. Вважаємо, що професійна підготовка фахівців на білінгвальній основі у цьому сенсі є актуальною.

Отже, чинниками, які впливають на забезпечення необхідного рівня професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери є: характеристики професії, освітній процес, в умовах якого здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери та соціальне замовлення, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства (рис. 2.5).

<sup>529</sup> Шульга, М. О. ред., 1999. Особливості процесу міжетнічної культурної взаємодії в українському суспільстві. *Українське суспільство на порозі третього тисячоліття* : [Кол. монографія]. Київ: "Інститут соціології НАН України".

<sup>530</sup> Богданова, І. М., 2007. Шляхи та засоби вдосконалення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. *Наука і освіта*. Одеса, № 1–2, с. 116–119.

<sup>531</sup> Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Вступ до соціальної роботи* : навчальний посібник. Київ: "Академвидав".



Рис. 2.5. Чинники, що впливають на зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Розглянувши характеристики професії фахівців соціальної сфери (для базової професії – соціальний працівник), можна виділити чинники, які впливають на потребу професійної підготовки кадрів для соціальної сфери на білінгвальній основі. Такими чинниками вважаємо: зростання соціальних проблем (особливо які пов’язані з міграцією населення), збільшення кількості полілінгвальних джерел інформації; збільшення кількості державних та недержавних альтернативних соціальних служб, які створюються та фінансуються іноземними інвесторами, місіями, фондами, що спричиняє потребу у білінгвальному професійному обміні та взаємодії, потреба у міжнародній співпраці та використання зарубіжного досвіду у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Отже, на сучасному етапі існує багато чинників, що вказують на користь у професійній підготовці такого роду фахівців на білінгвальній основі.

Розглянувши вітчизняні та зарубіжні моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери, було встановлено, що переважна більшість вітчизняних моделей такого спрямування можуть бути основою для побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Водночас ми дійшли висновку, що на сьогоднішній день існує об’єктивне протиріччя між потребою створення моделі підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яку диктує соціальне замовлення суспільства, та відсутністю такої моделі у вітчизняній вищій школі.

Чинниками, які впливають на соціальне замовлення у білінгвальних фахівцях соціальної сфери вважаємо: європейський вектор розвитку нашої держави, а отже й освітніх процесів, які відбуваються у нашій країні у бік євроінтеграції, світових глобалізаційних процесів, полікультурності освітнього

середовища та суспільства загалом, міграційних процесів, що відбуваються в Європі та Україні<sup>532</sup>.

Отже, простеживши взаємозв'язок та взаємозумовленість між характеристиками професії, освітнім процесом, в ході якого здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери, та соціальним замовленням, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства, можна стверджувати, що ці складові є базовими в умовах визначення змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти та на сучасному етапі можуть бути основою білінгвальної професійної підготовки.

### **Висновки до другого розділу**

Специфіка підготовки фахівців соціальної сфери полягає у тому, що такий фахівець, у межах своєї професійної діяльності, взаємодіє з великою кількістю різних джерел інформації, тому мусить володіти не лише фаховими знаннями, а й уміти спілкуватися та надавати і отримувати інформацію бажано декількома мовами. Багато соціальних проектів створюються у співробітництві з іншими країнами, де соціальна служба допомоги стоїть на більш високому рівні. Це дає унікальну можливість вчитися на уроках міжнародного досвіду.

У ході наукового аналізу були виокремлені головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету. *Загальнодидактичні принципи* об'єднують в собі: принцип професійно-діяльнісної спрямованості; особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії та принцип новизни. Група *лінгвістичних принципів* включає до свого складу принцип полікультурності; комунікативності;

---

<sup>532</sup> Барабаш, В. В. ред., 2008. *Соціальні технології: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні* : [монографія]. Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В. С.

мовленнєво-мислительної активності; комунікативної функціональності та принцип ситуативності. Група *специфічних принципів* білінгвального навчання об'єднує в собі принципи семантизації інформації, раціональності та оптимальності; принцип використання іноземної мови як засобу пізнання; принцип міжпредметних зв'язків; спрямованості білінгвального навчання на оволодіння навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та принцип суб'єктного професіоналізму.

*Білінгвальну професійну комунікативну компетентність* ми визначили як здатність особи ефективно виконувати професійні обов'язки з можливістю виконання функцій комунікації, документоведення, наукової діяльності та професійного саморозвитку та самовдосконалення як рідною, так і іноземною мовами. Основними компонентами, які є складовими білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, були виділені: особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний. Зважаючи на виділені компоненти БПКК, білінгвальна професійна комунікативна компетентність фахівців соціальної сфери може бути сформована, відповідно до виділених критеріїв, на чотирьох рівнях: адаптаційному (низькому), адитивному (середньому), рівноправному (достатньому) та творчому (високому).

Також були виокремлені чинники, які впливають на потребу професійної підготовки кадрів для соціальної сфери на білінгвальній основі: зростання соціальних проблем, збільшення кількості державних та недержавних альтернативних соціальних служб, які створюються та фінансуються іноземними інвесторами, місіями, фондами, що спричиняє потребу у білінгвальному професійному обміні та взаємодії, попит на даний вид професійної діяльності, зростання ринку пропозицій соціальних послуг, динаміка соціальних та освітніх потреб населення.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери надав можливість виокремити моделі, які уможливають білінгвальну підготовку фахівців: рольова модель, контекстна, професійного взірця, соціальної взаємодії, інформаційна, персонологічна, модель Д. Кокса.

Простеживши взаємозв'язок та взаємозумовленість між характеристиками професії, освітнім процесом, в ході якого здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери, та соціальним замовленням, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства, було доведено, що ці складові є базовими в умовах визначення змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти та на сучасному етапі можуть бути основою білінгвальної професійної підготовки.

### **Розділ 3. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ**

#### **3.1. Теоретичне обґрунтування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університеті**

Зважаючи на те, що процес навчання у ЗВО загалом і здійснення підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі зокрема є багатограним, довготривалим і складним, для його дослідження варто використати метод моделювання.

Моделювання як метод пізнання в педагогіці, як і в інших галузях знання, є інструментом дослідження будь-яких процесів, об'єктів та їх систем шляхом побудови і вивчення їх моделей, а також їх використання для визначення та уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови новостворюваних процесів, об'єктів. У процесі вирішення завдань педагогічного характеру широкого використання набуло теоретичне моделювання, в умовах якого використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі; експериментальне, що використовує предметні або процесні моделі; а також змішане моделювання, у якому використовуються теоретико-емпіричні моделі<sup>533</sup>.

Загалом під моделюванням розуміються процеси як побудови моделей, так і їх вивчення та застосування. Це поняття тісно пов'язане з такими гносеологічними категоріями, як абстракція, аналогія, гіпотеза та іншими. Тому процес моделювання обов'язково включає і побудову абстракцій та висновків за аналогією, і конструювання наукових гіпотез. Головна особливість моделювання у тому, що це метод опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-заступників – моделей<sup>534</sup>.

<sup>533</sup> Етапи моделювання. [online], *Освіта України: Інформаційний центр*. Доступно: URL: [http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/\(1fnf](http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/(1fnf) (Дата звернення 05.06.2018).

<sup>534</sup> Штофф, В. А., 1966. *Моделирование и философия*. Ленинград: Наука.

*Модель* – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, які подібні до об'єкта дослідження, відображають і відтворюють у більш простому та загальному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта. Будь-яка модель може виступати як знаряддя, так і формою пізнання, оскільки у ній відтворюється об'єкт дослідження, або ж вона здатна його замінити, і її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт<sup>535</sup>.

За класифікацією В. Штоффа, усі моделі умовно можна поділити на три типи: *фізичні* – моделі, що мають схожу з оригіналом природу; *математичні* – фізична природа яких відрізняється від прототипу, але є можливість математичного опису поведінки оригінала; *логіко-семіотичні* – конструювання яких здійснюється на основі спеціальних знаків, символів та структурних схем. Між вказаними типами моделей немає жорстких меж і їх розмежування є досить умовним<sup>535</sup>.

Процес моделювання базується на трьох елементах: суб'єкт, об'єкт дослідження, модель, що відображає відносини суб'єкта і об'єкта. Характерними етапами процесу моделювання є: визначення мети, складання плану дослідження, формулювання проблем, побудова моделі, перевірка моделі, реалізація результатів дослідження<sup>536</sup>.

Оскільки моделювання є одним із ключових методів наукового дослідження, то він знайшов широке використання у педагогіці, маючи безпосередній функціональний зв'язок з одним із ключових її понять – "педагогічна система".

*Педагогічна система* – це об'єднання компонентів (частин), які залишаються стійкими за певних педагогічних дій. На думку В. Беспалька, вона є

<sup>535</sup> Штофф, В. А., 1966. *Моделирование и философия*. Ленинград: Наука.

<sup>536</sup> Етапи моделювання. [online]. *Освіта України: Інформаційний центр*. Доступно: URL: [http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/\(1fnf](http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/(1fnf) (Дата звернення 05.06.2018).



сукупністю елементів: учні (студенти), цілі (загальні й особливі), зміст, технічні засоби навчання та виховання тощо<sup>537</sup>.

Педагогічна система є основою – об'єктом *педагогічного моделювання*, під яким ми розуміємо відображення характеристик, що визначають властивості педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, який називається педагогічною моделлю.

В умовах побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі саме такий процес і будемо вважати об'єктом моделювання.

Важливо розуміти, що загалом у педагогічній науці розрізняють два типи моделей: моделі як об'єкти дослідження певних процесів педагогічної системи або окремих її елементів та моделі як взірці – еталони певних процесів або системи загалом.

Педагогічні дослідницькі моделі, переважно, відносять до математичних або логіко-семіотичних типів моделей. Такі моделі призначені для того, щоб замінити об'єкт у процесі дослідження. Для цього необхідна певна схожість моделі та оригіналу, яка повинна бути задана операціонально. Це означає наявність певної відповідності між характеристиками моделі і оригіналу. Найчастіше ця відповідність виражається схожістю компонентного складу, послідовністю етапів розвитку педагогічної системи в часі, збереженню ознак.

У той же час, сутність відповідності залежить від сфери використання моделювання та від мети і конкретних педагогічних завдань<sup>538</sup>.

Загалом метод моделювання використовується тоді, коли виникають об'єктивні труднощі у безпосередній роботі з оригіналом – педагогічною системою. Він дозволяє отримати окремі характеристики оригіналу на більш простому об'єкті, що і визначає обов'язкову властивість моделі бути здатною до

<sup>537</sup> Беспалько, В. П., Татур, Ю. Г., 1989. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов* : учеб.-метод. пособие. Москва: Высшая школа.

<sup>538</sup> Осадчий, І. Г., 2016. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. [online], Випуск № 1 (28). Доступно: URL: [https:// www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3969](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969) (Дата звернення 28.08.2018).

заміщення оригіналу у певній мірі, що визначається метою педагогічного дослідження. Моделювання є засобом отримання нових знань. Тому без урахування пізнавального аспекту не варто здійснювати процес моделювання<sup>539</sup>.

Основними принципами педагогічного моделювання, які мають бути враховані в умовах побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є: наочність, визначеність та об'єктивність. Зазначені принципи, переважно, визначають можливості та тип моделі і її функції в педагогічному дослідженні. Практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається її адекватністю до об'єкта дослідження та тим, наскільки вірно враховані на етапах побудови моделі принципи моделювання<sup>540; 541</sup>.

Ефективність моделювання визначається переважно структурою моделі та теоретичними положеннями і гіпотезами, покладеними в її основу.

Для опису цього процесу доцільно використати поняття "педагогічної валідності", близьке до достовірності, адекватності, але не тотожне їм. Поняття педагогічної валідності саме по собі є комплексним, оскільки базується на кількісних, концептуальних та критеріальних елементах багатофакторного явища – педагогічного процесу<sup>542</sup>.

Модель буде валідною у тому випадку, коли вона задовольняє наступним умовам: є системою, знаходиться у певній схожості з оригіналом, за певними параметрами відрізняється від оригіналу, в процесі дослідження може певною мірою замінити оригінал, забезпечує можливість отримання нових знань про оригінал у процесі дослідження.

<sup>539</sup> Лодатко, Є. О., 2011. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х т, Вип 3, Т. 1, с. 339–344.

<sup>540</sup> Лодатко, Є. О., 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів* : [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.

<sup>541</sup> Мещанінов, О. П., 2005. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні* : [монографія]. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили.

<sup>542</sup> Лодатко, Є. О., 2008. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів. *Рідна школа*. № 3-4 (939–940), с. 13–20.

У випадку створення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, її валідність буде визначатися порівнянням з оригіналом – класичною моделлю професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Як відомо, реалізація процесу педагогічного моделювання відбувається за наступними етапами:

1) *постановка завдання* – вибудовується зміст обраного педагогічного об'єкта за умови, що: з'ясовано мету моделювання, результати попереднього вивчення об'єкта і його опис; виявлено протиріччя між метою і даними, які відомі про цей об'єкт, за допомогою яких неможливо отримати повну уяву про об'єкт дослідження, без створення педагогічної моделі;

2) *створення моделі* – передбачає використання оптимальної моделі із застосуванням різних аналогій для тих чи інших її елементів. Результатом цього етапу є модель педагогічного об'єкту, що уособлює в собі педагогічний об'єкт того ж типу, тобто узгоджується з його основним визначенням, характеризується тими ж властивостями, побудований за тими само принципами, але має низку обмежень стосовно рис та властивостей об'єкта;

3) *етап дослідження* – на якому модель стає об'єктом пізнання, сутність якого зводиться до перевірки її відповідності оригіналу, виявленні додаткової інформації про неї як про педагогічну систему, отриманні супутніх наукових результатів, установленню нових зв'язків, залежностей, виявленні педагогічних умов і факторів, що впливають на ефективність функціонування моделі. Отримані результати будуть стосуватися лише моделі, а не педагогічного об'єкта. Така модель відрізняється певною самостійністю і потребує в процесі співставлення результатів дослідження з наявними даними про оригінал;

4) *етап переносу знань* – отримана інформація про модель проектується на педагогічну теорію і практику у вигляді нових умов, зв'язків, факторів, організаційних принципів та практичних рекомендацій. Точність переносу знань

визначається ступенем адекватності опису об'єкта, якістю моделі, правильністю вибору методів дослідження моделі та точністю інтерпретації результатів моделювання<sup>543</sup>.

Результатом процесу педагогічного моделювання стає модель педагогічної системи або її елементів. До найбільш розповсюджених видів моделей, які використовуються в педагогічних дослідженнях, відносять наступні моделі: *освітні, процесні, організаційні, інформаційні, математичні*<sup>503</sup>.

*Взірцева педагогічна модель*, яка також зустрічається в педагогіці – це дещо інший тип моделі. За С. Вітвицькою, це модель, у якій сформовані засобами знакових систем мислительні (логічні) аналоги – конструкти, що схематично відображають освітню практику загалом або її окремі фрагменти. Їх класифікують як *описові, функціональні та прогностичні*<sup>544</sup>. Можна стверджувати, що дослідницька модель педагогічної системи (або її елементи) може на етапі свого завершення стати взірцевою (еталонною) моделлю.

Моделі, отримані в процесі педагогічного моделювання, на наш погляд, найбільш повно відповідають цілям системного аналізу педагогічних процесів та систем, у тому числі й педагогічної системи з підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Однак, з точки зору їх створення необхідно дотримуватися певних принципів та чинників, які залежать від виду моделі та елемента педагогічної або освітньої системи, що досліджується або вивчається.

Так, в умовах моделювання процесу навчання у навчальному закладі Є. Яковлев виділяє чотири чинники цього процесу, що відіграють суттєву роль у контексті створення такої моделі<sup>545</sup>: оточуюче середовище – національна система освіти, соціально-економічні умови, соціальне замовлення і таке інше; організаційна система, що об'єднує НПП, визначає структуру ЗВО; система

<sup>543</sup> Лодатко, Є. О., 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів* : [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.

<sup>544</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2008. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : [монографія]. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>545</sup> Яковлев, Е. В., 2010. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Из-во РБИУ.

навчання, що включає цілі навчання, навчальні плани та програми, методи навчання та оцінювання і таке інше; людські ресурси – особливі групи людей, задіяні у навчально-виховному процесі, тобто студенти та НПП.

Згідно із зазначеними чинниками вчений виділяє *організаційні моделі, освітні моделі та моделі особистості фахівця*. При цьому, дослідник слідує класичним положенням теорії моделювання і відзначає визначальну роль цілей дослідження для способу й точності моделювання.

Так, *організаційна модель ЗВО* відображає три аспекти: організацію, механізми координаційної взаємодії та управлінські схеми. "Моделі варто будувати, виходячи з ідеї самоорганізації, розглядати їх як проміжні стани на шляху еволюції. Звідси витікає вимога щодо визначення ієрархії, що відображає шляхи розвитку компонентів при переході від однієї моделі до іншої"<sup>546</sup>.

*Освітня модель* може бути представлена як структурою певного об'єкта моделювання, так і моделлю процесу навчання. Така модель може трансформуватися під впливом тих чи інших векторів розвитку країни, регіону, принципів організації суспільного життя та під впливом зовнішніх факторів (глобалізація, інтернаціоналізація, полікультуризація, євроінтеграція)<sup>506</sup>.

Доречно зауважити, що система освіти загалом може мати внутрішню або зовнішню орієнтацію, яка зумовлюється як особливостями самого освітнього простору, так і загальними цілями навчання. Внутрішня орієнтація освітньої моделі, яка задовольняє лише потреби держави у кваліфікованих працівниках, зазвичай, приводить до певної замкненої системи підготовки випускників навчальних закладів у межах однієї країни. За цієї моделі головні цілі системи освіти спрямовані не на розвиток особистості випускника, а на підготовку функціонального виконавця державної політики країни. У випадку зовнішньої спрямованості системи освіти, яка є можливою за демократичного суспільства, у випускників з'являється можливість мати професійну свободу, розвивати власні

---

<sup>546</sup> Яковлев, Е. В., 2010. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Из-во РБИУ.

професійні навички, які можливо надалі застосовувати на внутрішньому і зовнішньому ринку праці, а вони є підґрунтям для здобуття нових знань та отримання певної професійної мобільності. Орієнтація і спрямованість є головними чинниками, що впливають на концептуальні підходи до побудови системи освіти, умови та результативність її функціонування<sup>547</sup>.

Зважаючи на зазначені парадигмальні характеристики системи освіти (внутрішня та зовнішня спрямованість, орієнтація на певні суспільні цінності) Є. Лодатком виділено наступні типи моделей освітніх систем: *замкнена, прагматична, розвинена та відкрита*<sup>548</sup>.

*Замкненій моделі* освіти притаманна спрямованість на реалізацію інтересів обмеженої кількості осіб, не передбачається набуття нових знань, не забезпечується розвиток особистості. Освіта за такої моделі ґрунтується на обмеженій обізнаності про зовнішній світ. Основна мета такої моделі – формування ідеологічних цінностей суспільства.

*Прагматична модель* характеризується спрямованістю системи освіти на оволодіння знаннями і уміннями майбутнього фахівця для виконання професійної діяльності всередині країни і має виключно прагматичну спрямованість. За такої моделі недостатньо приділяється уваги розвитку особистості.

*Розвинена модель* орієнтується на набуття знань в чистому вигляді і характеризується збалансованістю освітніх потреб і потреб особистості. Вона є функціональністюю та забезпечує в однаковій мірі як потреби держави, так і особистості. Така модель можлива за високого рівня розвитку науки та накопиченого відповідного рівня знань. Зазначена модель потребує панування демократичних цінностей у суспільстві, у якому вона культивується. Навчальний

<sup>547</sup> Лобода, С. М., 2006. Новітні форми професійної педагогічної комунікації – важливий компонент інтеграції української вищої школи до європейського освітнього простору. *Вища освіта України*. Додаток 3 (т. 2), с. 252–257.

<sup>548</sup> Лодатко, Є. О., 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів* : [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.

процес за такої моделі не є чітко регламентованим, а базується на гнучких підходах.

*Відкрита модель* виникає в результаті поєднання спрямованості на набуття нових знань та розвитку особистості студента як носія цих знань і суб'єкта навчання. Навчання за такої системи ґрунтується на значному обсязі знань, накопичених суспільством. Її основною метою є не лише передача цих знань, а і продукування нових, більш високого порядку. Фахівець за такої моделі є максимально придатним до адаптації в професійному середовищі, має високій ступінь мобільності та певні риси полікультурності, що надає йому переваг в сучасному глобалізованому світі. Даний тип моделі, на думку Є. Лодатка, є найперспективнішим, оскільки формує людський капітал країни, спрощує процес інтернаціоналізації та інтеграції не лише в освіті, а і в інших сферах життєдіяльності людини<sup>549</sup>.

Освітня модель будь-якого із зазначених типів відображає як елементи, так і структуру освітніх цілей, елементи та структуру навчальних планів, зміст та структуру освітніх програм, методи тестування та оцінки студентів.

*Моделі особистості фахівця* на думку Є. Яковлева забезпечують ефективність управління якістю освіти. Моделі особистості фахівця виступають як своєрідний взірець, еталон, орієнтир для вибору напряму підготовки студента, його самодіагностики та оцінювання якості навчання. У той же час, це критерій для оцінки якості НПП та відбору адміністративно-управлінського персоналу<sup>550</sup>.

Єдність підходів до формування організаційних та освітніх моделей дозволяє, на думку вченого, відзначити їх специфіку для теорії і практики організації університетської системи освіти<sup>550</sup>: моделі як шаблони при аналізі проблем, що виникають у практичній діяльності; аналіз змін у часі дозволяє досліджувати динаміку розвитку процесу навчання і визначити внутрішні

<sup>549</sup> Лодатко, Є. О., 2010. *Модельовання педагогічних систем і процесів* : [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.

<sup>550</sup> Яковлев, Е. В., 2010. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Из-во РБИУ.

тенденції, що обумовлюють цей розвиток; моделі як ефективний засіб дослідження можливих варіантів розвитку процесу навчання.

Як вважають Є. Лодатко, традиційно тип моделі визначається набором властивих тільки даній моделі параметрів і характеристик, є очевидним, що моделі професійної підготовки фахівців різних галузей доцільно віднести до освітніх моделей та розглядати їх різновиди залежно від критеріїв та принципів, покладених в основу педагогічної системи, як її предмета, структури, та галузі, у межах якої здійснюється процес підготовки фахівців<sup>551</sup>.

Також прийнято для спрощення процесу вивчення реальних педагогічних систем виділяти чотири рівні моделей, які відрізняються кількістю та ступенем значущих властивостей і параметрів. Учені (В. Кушнір, Є. Лодатко) виокремлюють чотири можливих рівні моделей: *функціональна* (призначена для вивчення особливостей функціонування системи та її призначення у взаємозв'язку з внутрішніми та зовнішніми елементами), *принципова* (концептуальна) (характеризує найбільш принципові або важливі зв'язки реальної системи), *структурна* (дає загальну характеристику етапів функціонування, сукупність процедур та засобів, що використовуються у процесі моделювання, визначає взаємодію учасників цього процесу) та *параметрична* (найчастіше це математична модель, за допомогою якої здійснюється встановлення зв'язків між функціональними (головними) та допоміжними параметрами системи)<sup>552; 553</sup>.

Враховуючи зазначені особливості різних типів і видів педагогічних моделей, а також особливості професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, освітня модель для підготовки таких фахівців повинна

<sup>551</sup> Лодатко, Є. О., 2011. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х т, Вип. 3, Т. 1., с. 339–344.

<sup>552</sup> Кушнір, В. А., 2003. *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи*. Доктор наук. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>553</sup> Лодатко, Є. О., 2010. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал*. [online]. Вип. № 1. Доступно: URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine) (Дата звернення 25.04.2017).



бути відкритою, мати ознаки імітаційної, побудованою за структурно-функціональною архітектурою.

Щодо побудови такої моделі, то варто зазначити, що проблему моделювання змісту освіти загалом та професійної підготовки зокрема не можна вважати новою. Вона розроблялася у ряді наукових досліджень (І. Бех – технологія особистісно-орієнтованого виховання<sup>554</sup>, Г. Васянович – морально-правова відповідальність педагога<sup>555</sup>, С. Вітвицька – педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти<sup>556</sup>, О. Дубасенюк – інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки<sup>557; 558</sup>, І. Зязюн – інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти<sup>559</sup>, М. Лещенко – підготовка вчителів до естетичного виховання<sup>560</sup>, С. Сисоєва – технологізація в освітній діяльності в умовах неперервної освіти<sup>561</sup> та інші) і нині продовжує розвиватися. Однак, зауважимо, що на сьогоднішній день вона набуває нового значення, оскільки підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутнього фахівця, швидко змінюється суспільство, а відтак і освітнє середовище загалом.

Моделюванням певних елементів освітнього процесу займалися також ряд науковців, які розглядали цей процес з різних сторін. Так, проблеми розгляду поняття педагогічної моделі та процесу моделювання в освіті вивчав

<sup>554</sup> Бех, І. Д., 2008. *Виховання особистості* : підручник. Київ: Вид-во "Либідь".

<sup>555</sup> Васянович, Г. П., 2002. *Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект)* : [монографія]. Вид. 2. Львів: Львівський державний фінансово-економічний інститут.

<sup>556</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2016. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : [монографія]. Житомир: Вид-во Рута.

<sup>557</sup> Дубасенюк, О. А., 2008. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : [монографія]. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>558</sup> Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>559</sup> Зязюн, І. А. ред., 2000. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія]. Київ: Видавництво "Віпол".

<sup>560</sup> Лещенко, М., 2001. Ідеали педагогіки добра в життєвих реаліях Івана Зязюна. *Рідна школа*, № 8, с. 49–51.

<sup>561</sup> Сисоєва, С. О. ред., 2001. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* : [монографія]. Київ: ВІПОЛ.

М. Якібчук<sup>562</sup>; І. Іванова, Л. Тюття розглядали моделі соціальних процесів<sup>563</sup>; Є. Лодатко – моделювання та методи теорії вимірювань у педагогіці<sup>564</sup>; О. Мещанінов – сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні<sup>565</sup>; В. Биков – основи теорії моделювання організаційних систем відкритої освіти на різних її рівнях<sup>566; 567</sup>. Вітчизняні науковці Є. Лодатко, А. Єріна розглядали проблеми моделювання в педагогіці, статистичного моделювання та прогнозування<sup>568</sup>; М. Кадемія, І. Шахіна приділили увагу комп'ютерному моделюванню в навчальному процесі<sup>569</sup>; моделюванням відкритої системи дорослих займався С. Прийма<sup>570</sup>; Ш. Амонашвілі<sup>571</sup> та В. Загвязинський<sup>572</sup> – моделі педагогічних систем як освітніх практик; О. Попов – модель відкритої освіти з освітньої практики<sup>573</sup>; Н. Сидорчук – модель професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті<sup>574</sup>; О. Антонова – методичну систему навчання педагогічно-обдарованих студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу<sup>575</sup>.

<sup>562</sup> Якібчук, М. І., 2012. Педагогічна модель послідовного формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький, с. 123–132.

<sup>563</sup> Тюття, Л. Т., Іванова, І. Б., 2004. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб. Київ: ВМУРОЛ "Україна".

<sup>564</sup> Лодатко, Є. О., 2011. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х т, Вип 3, Т. 1, с. 339–344.

<sup>565</sup> Мещанінов, О. П., 2005. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні*: [монографія]. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили.

<sup>566</sup> Биков, В. Ю., 2008. *Моделі організаційних систем відкритої освіти*: [монографія]. Київ: Атіка.

<sup>567</sup> Теплицька, А. О., 2015. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, НДІ духов. розвитку людини, каф. ЮНЕСКО "Духов.-культур. цінності виховання та освіти". Сєверодонецьк: Вид-во СНУ, Вип. 6 (69), с. 181–191.

<sup>568</sup> Єріна, А. М., 2001. *Статистичне моделювання та прогнозування*: навч. посібник. Київ: КНЕУ.

<sup>569</sup> Кадемія, М. Ю., Шахіна, І. Ю., 2011. *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі*: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ "Планер".

<sup>570</sup> Прийма, С., 2014. Моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Мелітополь, с. 263–276.

<sup>571</sup> Амонашвілі, Ш. А., 1980. *Обучение. Оценка. Отметка*. Москва: Знание.

<sup>572</sup> Загвязинский, В. И., 1987. *Педагогическое творчество учителя*. Москва: Педагогика.

<sup>573</sup> Сисоєва, С. О. ред., 2001. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*: [монографія]. Київ: ВІПОЛ.

<sup>574</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2008. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: [монографія]. Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін., Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 51–70.

<sup>575</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2008. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: [монографія]. Авт.

З точки зору моделювання професійної підготовки, варто виділити моделі, створені А. Лігоцьким, М. Лазарєвим, Ю. Краковським, Е. Щербініною.

Так, А. Лігоцьким була створена модель цілісної різнорівневої освітньої системи, що "спрямована на забезпечення високої ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою в Україні відповідно до освітньої мети у конкретних соціально-економічних умовах", яка "дає змогу отримувати та оперативно реалізовувати оптимальні управлінські рішення"<sup>576</sup>. У ній також науково обґрунтовано три соціально-педагогічні умови, за яких розвиток системи вищої освіти є перспективним: потреба суспільства у високоякісних фахівцях певного профілю, тобто гнучкість сфери освіти щодо потреб ринку праці; визначення сфер діяльності фахівців та вимог до підготовки для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, тобто якість освіти; прогнозування розвитку різних закладів освіти на ринку освітніх послуг, тобто "рухливість освіти".

Аналіз математичних методів та когнітивних моделей предметної галузі виконано М. Лазарєвим<sup>577</sup>. Дослідник надає класифікацію моделей представлення знань про предметну галузь у вигляді ієрархічної структури з логічними, комбінаторними, евристичними та мережевими моделями.

До моделей, що також використовують у організаційно-педагогічній практиці належить ієрархічна трирівнева модель вибору професії, запропонована Ю. Краковським, Е. Щербініною та дозволяє формалізувати процедуру оцінювання різних професій<sup>578</sup>.

Наведений аналіз освітніх моделей різного типу показує, що такий спосіб відтворення особливостей освітніх процесів та їх структурних компонентів дає

---

кол. О. А. Дубасенюк, О. С. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін., Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с.180–218.

<sup>576</sup> Лігоцький, А. О., 1997. *Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні*. Доктор наук. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>577</sup> Лазарєв, М. І., 2002. Моделі представлення змісту предметних областей інженерних дисциплін. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ: НМЦ ВО, Вип. 32, с. 38–49.

<sup>578</sup> Краковський, Ю., Щербініна, Е., 1998. Иерархическая модель выбора профессии. *Alma mater*, № 11, с. 19.

можливість достатньо глибоко й ефективно моделювати їх як відображення педагогічних технологій та систем.

Оскільки модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі розглядається нами в межах університету, то у цьому випадку процесам моделювання піддаються професійно-пізнавальна підготовка студентів, їх професійний розвиток, загальне виховання та розвиток особистості майбутнього фахівця та інші аспекти навчально-виховного процесу у ЗВО.

Відомо, що професійна підготовка є водночас педагогічною системою, що має певну сукупність цілей, змісту, форм та методів, які зумовлюються як суспільними, так і особистісними потребами суб'єктів педагогічної взаємодії та процесом і результатом формування готовності особистості до певної професійної діяльності<sup>579</sup>.

Процес моделювання професійної підготовки базується на тому, що основною метою професійної освіти є загальний та професійний розвиток особистості, становлення її професійної культури. Тому незалежно від того, фахівців якої спеціальності готують ЗВО, головним є рівень загальної та професійної освіти і професійного розвитку, який ці заклади забезпечують<sup>580</sup>.

Відзначимо, що визначальною метою розробки моделей професійної освіти є: створення умов для оволодіння людиною знаннями і навичками у сфері професійної діяльності, отримання кваліфікації, що забезпечує участь особистості в суспільно-корисній праці. Водночас, професійна освіта може розглядатися як засіб самореалізації особистості, оскільки саме у професійній діяльності найбільш повно розкриваються здібності людини, а також як засіб адаптації в умовах ринкової економіки; виховання соціально-активної особистості, яка у своєму житті керується загальнолюдськими та культурно-національними цінностями і здатна до перетворення виробництва, економічних,

<sup>579</sup> Мещанінов, О. П., 2005. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>580</sup> Ланде, Д. В., Фурашев, В. М., 2012. *Основи інформаційного і соціально-правового моделювання* : [монографія]. Київ: ТОВ "ПанТот".

суспільних відносин, до участі в управлінні, спроможна нести відповідальність за результати своєї діяльності; задоволення нагальних і перспективних потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, рівень підготовки яких відповідав би вимогам науково-технічного, соціокультурного прогресу, які б були професійно мобільними, мали різнобічні професійні та загальноосвітні знання, уміння та навички<sup>581; 582</sup>.

На сьогоднішній день професійна освіта тяжіє до фундаменталізації, що посилює увагу до загальноосвітніх компонентів професійних освітніх програм. Така фундаментальна підготовка у поєднанні із професійно-теоретичною забезпечує розширення загального і професійного світогляду майбутнього фахівця, здатність швидко опанувати новий зміст, форми та засоби майбутньої професійної діяльності, орієнтуватися у мінливих умовах ринкової економіки. Процеси глобалізації потребують забезпечення знання рідної мови, яка є основою національної єдності, і водночас – вільного володіння іноземною мовою професійного спрямування<sup>583</sup>.

Таким чином, рідна і іноземна мова стають обов'язковими компонентами як загальноосвітньої, так і загальнопрофесійної підготовки. Усі ці аспекти знаходять своє втілення у побудові моделей професійної підготовки фахівців у різних навчальних закладах, у тому числі й ЗВО.

Отже, для створення моделей професійної підготовки майбутніх фахівців (за В. Ледньовим) повинні бути враховані наступні освітні професійні завдання, що формуються у процесі теоретичної підготовки майбутнього фахівця: професійно-пізнавальна підготовка; професійний розвиток; професійне виховання; загальне виховання і розвиток особистості.

<sup>581</sup> Кремень, В. Г., 2002. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті. *Вища школа*, № 4 – 5, с. 3–33.

<sup>582</sup> Кремень, В. Г., 2001. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : науково-методичний журнал, Вип. 4, с. 7–18.

<sup>583</sup> Кремень, В. Г., 2000. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: польсько-український щорічник, Вип. II. Київ; Ченстохова: Вид-во "Віпол", с. 11–30.

Очевидно, що теоретичне навчання передбачає засвоєння професійної системи знань і надає можливість формувати відповідні професійні вміння; професійний розвиток забезпечує професійну пам'ять, професійне уявлення, професійне мислення тощо. Професійне виховання – це, насамперед, виховання позитивної професійної спрямованості, виховання любові до професії, формування професійно-трудова, професійно-комунікативних, професійно-моральних якостей особистості. Теоретичне навчання професії завжди має вплив на загальний розвиток і виховання особистості<sup>584</sup>.

Суттєвий вплив на формування змісту професійної освіти здійснюють такі чинники: цілі професійної освіти, які виступають основним детермінуючим чинником; загальна структура професійної діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управлінська, педагогічна); структура об'єкта вивчення, галузь людської діяльності, що відповідає профілю професійної підготовки; основні способи інтеграції професійної діяльності у вигляді конкретної посади.

Важливим фактором, що впливає на процес моделювання є їх динамічність з точки зору досягнення основної мети – поетапне засвоєння професії відповідно до кваліфікаційних рівнів<sup>585</sup>.

Загалом підготовка до будь-якої професійної діяльності є множиною складників, більшість з яких піддається моделюванню і сприяє вдосконаленню цієї діяльності та покращенню якості професійної освіти. Тому більшість розроблених моделей, які стосуються професійної підготовки, є окремими науковими здобутками у педагогічній науці, але водночас, кожна з них не виступає повністю завершеним продуктом, з точки зору найбільш ефективної підготовки фахівців в усіх сферах, напрямках підготовки, спеціалізаціях і спеціальностях.

<sup>584</sup> Леднев, В. С., 1991. *Содержание образования: сущность, структура, перспективы* : 2-е изд. Москва: Высш. школа.

<sup>585</sup> Мещанінов, О. П., 2005. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Варто зазначити, що в процесі аналізу науково-теоретичних джерел та результатів створення реальних моделей професійної підготовки виявлено неоднозначність поглядів науковців на поняття "модель професійної підготовки фахівця".

Так, Г. Балл, В. Беспалько, П. Перепелиця розглядають це поняття як зміст навчальних планів, програм та інших нормативних документів, якими регламентується процес підготовки фахівців у вищій школі<sup>586; 587</sup>.

В. Берека, А. Сиротенко розглядають це поняття дещо по-іншому. Вони вважають, що модель професійної підготовки фахівця – це схематичне вираження обсягу та структури соціальних, професійних, організаційних, педагогічних, морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для майбутньої трудової діяльності. Але прихильники такої концепції також вважають, що освітньо-професійні програми є моделлю професійної підготовки фахівця.

Разом з тим, усі науковці стверджують, що існуючі моделі професійної підготовки не є досконалими і потребують доопрацювання з урахуванням різних ідей щодо процесу професійної підготовки<sup>588</sup>.

Доцільно зазначити, що галузь знань, до якої відноситься підготовка відповідних фахівців, суттєво впливає на процес їх підготовки і потребує відповідних моделей та технологій їх навчання.

Стосовно професійної підготовки фахівців соціальної сфери, що є предметом нашого дослідження, та розробки моделі забезпечення її ефективного функціонування, яка, як відомо, є системою, що відображає або відтворює існуючі структури, які будуть проектуватися, склад і зміст навчання фахівців та

<sup>586</sup> Балл, Г. О., Перепелиця, П. С., 1998. Психолого-педагогічні засади організації допрофесійної підготовки школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 5, с. 149–159.

<sup>587</sup> Беспалько, В. П., 1993. Стандартизація образования: основные идеи и понятия. *Педагогика*, № 5, с. 45–62.

<sup>588</sup> Берека, В. С., 2008. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика* : [монографія]. Хмельницький: ХГПА.

організацію навчального процесу, що забезпечуватиме їх реалізацію<sup>589</sup> доцільно більш детально розглянути чинники зовнішнього та внутрішнього характеру (див. рис. 2.5), що впливають на структуру та функціональні особливості такої моделі. Ці чинники та професійні особливості були наведені у другому розділі.

Загалом професійна діяльність фахівця соціальної сфери є багатофункціональною і вміщує різні посадові обов'язки, що не лише мінливі у часі, але й залежать від специфіки професійної діяльності. Зважаючи на це, професійна підготовка повинна мати випереджувальний характер, зважаючи на можливі зміни у діяльності фахівця залежно від сучасних потреб та вимог. Моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО повинні враховувати ці особливості.

Водночас, доречно вказати, що в сучасних умовах професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має задовольняти соціальне замовлення суспільства, зумовлене геополітичними, соціально-економічними та соціокультурними його потребами. При цьому, професійна підготовка повинна забезпечувати баланс між глобальними інтересами країни та особистими інтересами фахівця, а також сприяти розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців.

Завданням професійної підготовки фахівця соціальної сфери є підготовка професіонально-компетентної особистості як суб'єкта соціально-творчої діяльності, а значить компоненти компетентності можна вважати цільовими і визначальними в процесі побудови такої моделі.

Отже, в межах нашого дослідження модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі буде побудована у вигляді освітньої структурно-функціональної моделі і її завданням стане дослідження навчального процесу з метою забезпечення підвищення професійної комунікативної компетентності випускника.

---

<sup>589</sup> Десятов, Т., 2002. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку у масштабах геополітичних регіонів. *Неперервна освіта*. №2, с. 12–17.



### 3.2. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

Визначаючи структурні компоненти (конструкти) моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, ми дотримувалися висновку Н. Ничкало, згідно з яким, у процесі моделювання потрібно враховувати те, що модель створюється на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування її як системи<sup>590</sup>.

Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі спрямована на реалізацію соціального замовлення на таких фахівців і складається із кількох базових конструктів: цільового, концептуального, мотиваційного, змістового, діяльнісно-технологічного та результативно-коригуючого, які є взаємозалежними та взаємозумовлюють один одного (Додаток Ж).

Метою професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є формування БПКК майбутніх фахівців, що являє собою сукупність загальнодидактичних, міжпредметних та фахових знань, умінь та навичок, які забезпечать готовність виконання професійних обов'язків майбутніх фахівців соціальної сфери як рідною, так і іноземною (англійською) мовою (*цільовий конструкт*).

*Концептуальний конструкт* моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі охоплює наукові підходи та принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Так, розробка авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі базується на взаємозумовлених методологічних підходах. До таких ми віднесли: *загальнонауковий підхід*

<sup>590</sup> Ничкало, Н. Г., 2014. *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів* : [монографія]. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова.

(системний), *науково-градієнтні* (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, технологічний), *лінгвістичні* (кредитно-блоковий (модульний), тематичний, лексико-термінологічний). Кожен із указаних підходів знаходить своє місце у методичній системі навчання на білінгвальній основі і є взаєпов'язаний з іншими підходами. Більш детально сутність кожного із методологічних підходів була описана у першому розділі монографії.

Наступним компонентом концептуального конструкту моделі є *принципи*: вихідні положення, на основі яких здійснюється вибір змісту, методів та форм навчання студентів. Розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності можливий за умови дотримання загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципів білінгвального навчання: принцип професійної спрямованості; особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; професійно-діяльнісний; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії та принцип новизни; принцип полікультурності; мовленнєво-мислительної активності; функціональності; ситуативності; принцип раціональності та оптимальності; використання іноземної мови як засобу пізнання; принцип міжпредметних зв'язків; спрямованості білінгвального навчання на оволодіння фаховими навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та принцип суб'єктного професіоналізму (Додаток Ж)<sup>591; 592</sup>.

Мета, завдання, концептуальні підходи та принципи реалізуються через такі конструкти моделі: мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, що сприяють формуванню білінгвальної професійної комунікативної компе-

<sup>591</sup> Ситняківська, С. М., 2016. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, Випуск 89, Частина 1, с. 208–215.

<sup>592</sup> Ситняківська, С. М., 2016. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : збірник наук. робіт. Житомир: Вид-во Житомир. дер. уні-ту ім. І. Франка, с. 150–153.

тентності майбутнього фахівця соціальної сфери (результативно-коригуючий конструкт) (Додаток Ж).

*Мотиваційний конструкт* забезпечує формування ціннісного ставлення до професійної діяльності загалом і до навчання на білінгвальній основі як до можливості покращення та розширення своїх професійних можливостей; вироблення у студентів позитивної мотивації до навчання та особистісних якостей<sup>593; 594</sup>.

Зміст білінгвального навчання – педагогічно адаптований соціальний досвід людства із урахуванням мети та принципів білінгвального навчання який складається із чотирьох компонентів: предметного, мовного, міжкультурного та загальнопедагогічного<sup>595; 596</sup>.

До критеріїв відбору змісту білінгвального навчання можемо віднести: університетські методи навчання гуманітарним дисциплінам, дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки, зв'язок теорії з методикою викладання, поетапне ускладнення навчального матеріалу (на початковому етапі введення простих білінгвальних елементів, потім введення білінгвальних модулів, дисциплін-спецкурсів, а у кінцевому етапі викладання іноземною мовою (англійською) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки), інтеграція фахового (предметного) змісту<sup>597</sup> (*змістовий конструкт*) (Додаток Ж).

Варто зазначити, що білінгвальне навчання – це взаємопов'язаний процес співпраці викладача і студента, спрямований на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки рідною та іноземною (англійською) мовами, в результаті якого формуються компетентності, що забезпечують глибоке засвоєння матеріалу фахового спрямування, відбувається розвиток

<sup>593</sup> Титаренко, Т. М., 2003. *Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності*. Київ: Либідь.

<sup>594</sup> Панок, В. Г., 2001. *Основи практичної психології*. Київ: Либідь.

<sup>595</sup> Li Wei, Jean-Marc Dewaele, Alex Housen., 2002. *Opportunities and Challenges of Bilingualism*. Walter de Gruyter.

<sup>596</sup> Baetens, Beardsmore H., 1986. *Bilingualism : Basic Principles*. 2nd edition, Multilingual Matters.

<sup>597</sup> Fishman, J., 1976. Bilingual Education: What and why? In J. Alatis and K. Twaddell (Eds.) *English as a Second Language in Bilingual Education*. [online]. Washington, D.C.: TESOL, pp. 263–271. Доступно: URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/messages/downloadsexceeded.html>. (Дата звернення 12.02.2014).

фахового мовлення, мислення, досягається належний рівень володіння іноземною мовою (англійською) фахового спрямування<sup>597</sup> (*діяльнісно-технологічний конструкт*) (Додаток Ж).

Останнім і визначальним конструктом моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є *результативно-коригуючий*. Ми визначили компоненти, які впливають на рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний), критерії, за якими визначаються компоненти білінгвальної професійної комунікативної компетентності (мотиваційний, операційний, предметно-мовний та результативний) та чотири рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності (низький, середній, достатній, високий), зміст яких проаналізовано вище (2.3).

Щодо форм організації навчання, то, передусім, варто визначитися із трактуванням поняття "форма організації навчання". У науково-педагогічній літературі існують різноманітні трактування цього поняття. Погоджуючись із Л. Даниленко, під формою організації навчання ми розуміємо спосіб організації діяльності студентів, що визначає як кількість, так і характер взаємозв'язків учасників процесу навчання<sup>598</sup>.

При цьому провідні вітчизняні науковці стверджують (і ми повністю погоджуємося із цим твердженням), що ефективність процесу формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів забезпечується взаємопов'язаною системою традиційних та інноваційних форм, що виконують навчально-освітні, організаційні, виховні, психологічні, розвиваючі, структурні, координаційні, систематизуючі та стимулюючі функції<sup>599</sup>.

<sup>598</sup> Даниленко, Л., 2006. *Інноваційний освітній менеджмент*: Навч. посібник. Київ: Главник.

<sup>599</sup> Бондар, С., Момот, Л., Липова, Л., Головка, М., 2003. *Перспективні педагогічні технології*: Навч. посіб. Рівне: Тетіс.

Враховуючи вищезазначене, було виокремлено такі форми організації навчального процесу в умовах білінгвального навчання: лекції, практичні та семінарські заняття, колективні та індивідуальні вправи, самостійну роботу, консультації, диспути, круглі столи, ділові ігри, проекти, презентації та ін.

Білінгвальне навчання здійснюється за допомогою різноманітних форм організації навчання: індивідуальна, фронтальна робота, парна, групова, колективна, самостійна робота студентів (Додаток Ж).

Важливими структурними компонентами моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можна вважати методи, прийоми навчання<sup>600</sup>. Доречно зауважити, що науковці розглядають їх (методи) як способи упорядкованої взаємопов'язаної діяльності педагога та студентів, спрямовані на вирішення комплексу задач навчального процесу<sup>601</sup>.

При виборі методів білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери нами враховувалися найважливіші фактори процесу навчання (соціальне замовлення на підготовку білінгвальних фахівців соціальної сфери, можливості НПП нефілологічних спеціальностей реалізувати цей процес та навчально-пізнавальні можливості студентів (вікові, рівень підготовленості, особливості студентського колективу; лінгвістичні можливості студентів немовної спеціальності)), які найбільш суттєво впливають на цей процес, а також мета, завдання, закономірності, принципи та зміст такої підготовки.

Зважаючи на зазначені особливості процесу білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери, основними методами навчання на рівні із загальнодидактичними (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, функціональний), варто вважати інноваційні: пошуковий, кейс-метод, варіативних наближень, проблемного навчання та інші<sup>602; 603</sup> (Додаток Ж).

<sup>600</sup> Прийом навчання – короткочасна взаємодія між викладачем і студентами, що спрямована на передачу і засвоєння конкретного знання, вміння, навички.

<sup>601</sup> Даниленко, Л., 2006. *Інноваційний освітній менеджмент*: Навч. посібник. Київ: Главник.

<sup>602</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальна освіта як інноваційна технологія вдосконалення мовної підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах України. *Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку"*. Житомирський

Зазначені методи професійної підготовки на білінгвальній основі потребують певних особливостей використання і засобів, за допомогою яких здійснюється реалізація цього процесу. Зокрема, загальноприйняті засоби навчання (дидактичні матеріали; навчальні плани і програми; підручники і навчальні посібники; методичні рекомендації для самостійної роботи; словники; фоно-, відео-матеріали) в умовах такої підготовки стають білінгвальними.

Зважаючи на особливість процесу формування умінь і навичок фахової підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери та практичного володіння іноземною мовою за фахом, їх підготовка на білінгвальній основі повинна здійснюватися у декілька етапів від найпростішого (на початкових курсах навчання) до найскладнішого – на завершальному етапі навчання (магістратура).

Такими етапами у моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі стали: супровідний (дубляційний) етап, доповнюючий (адитивний), паритетний (рівноправний) та збагачувальний (витісняючий) (рис. 3.1)<sup>604</sup>.

*Супровідний етап (дубляційний)* використовується на початковому етапі білінгвального навчання і передбачає представлення однієї і тієї ж одиниці змісту рідною та іноземною (англійською) мовою. На цьому етапі відбувається накопичення фонду мовних засобів, що дають можливість адекватно виражати предметний зміст.

Також на цьому етапі формуються асоціативні зв'язки між змістовими одиницями та набором мовних засобів. У зв'язку з цим супровідний етап білінгвального навчання потрібно розпочинати на першому році навчання при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На цьому

---

військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир: ЖВІ НАУ, с. 120–121.

<sup>603</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні та психологічні науки. Хмельницький, № 1(66), с. 257–269.

<sup>604</sup> Назви етапів були зумовлені змістовими характеристиками кожного етапу.

етапі передбачається використання білінгвальних термінологічних фахових словників, щоб паралельно із вивченням фахової термінології рідною мовою, відбувалось ознайомлення і вивчення ключових термінів і термінологічних словосполучень іноземною мовою (англійською)<sup>605</sup>.

*Доповнюючий (адитивний) етап* передбачає представлення іноземною мовою (англійською) додаткової інформації, яка частково, а потім і суттєво збагачує зміст матеріалу, що вивчається. На цьому етапі співставлення та обговорення основного та додаткового змістових блоків відбувається як рідною, так і іноземною (англійською) мовами. Таке навчання відбувається на другому-третьому курсах в межах вивчення усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом. При чому, пояснення (введення нового матеріалу) не відбувається іноземною мовою, білінгвальне навчання відбувається лише на практичних заняттях.

*Паритетний (рівноправний) етап* білінгвального навчання передбачає рівноправне використання як рідної, так і іноземної мови (англійської) за умов вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Необхідною умовою на цьому етапі є високий рівень фахової і мовної компетентності у студентів: глибоке знання фахових термінів, достатній рівень володіння понятійним апаратом дисципліни, що вивчається, а також уміння виявити специфіку використання фахових (спеціальних) термінів<sup>600</sup>.

---

<sup>605</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : науковий журнал. Педагогічні науки. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, Вип. 3 (89), с. 135–143.

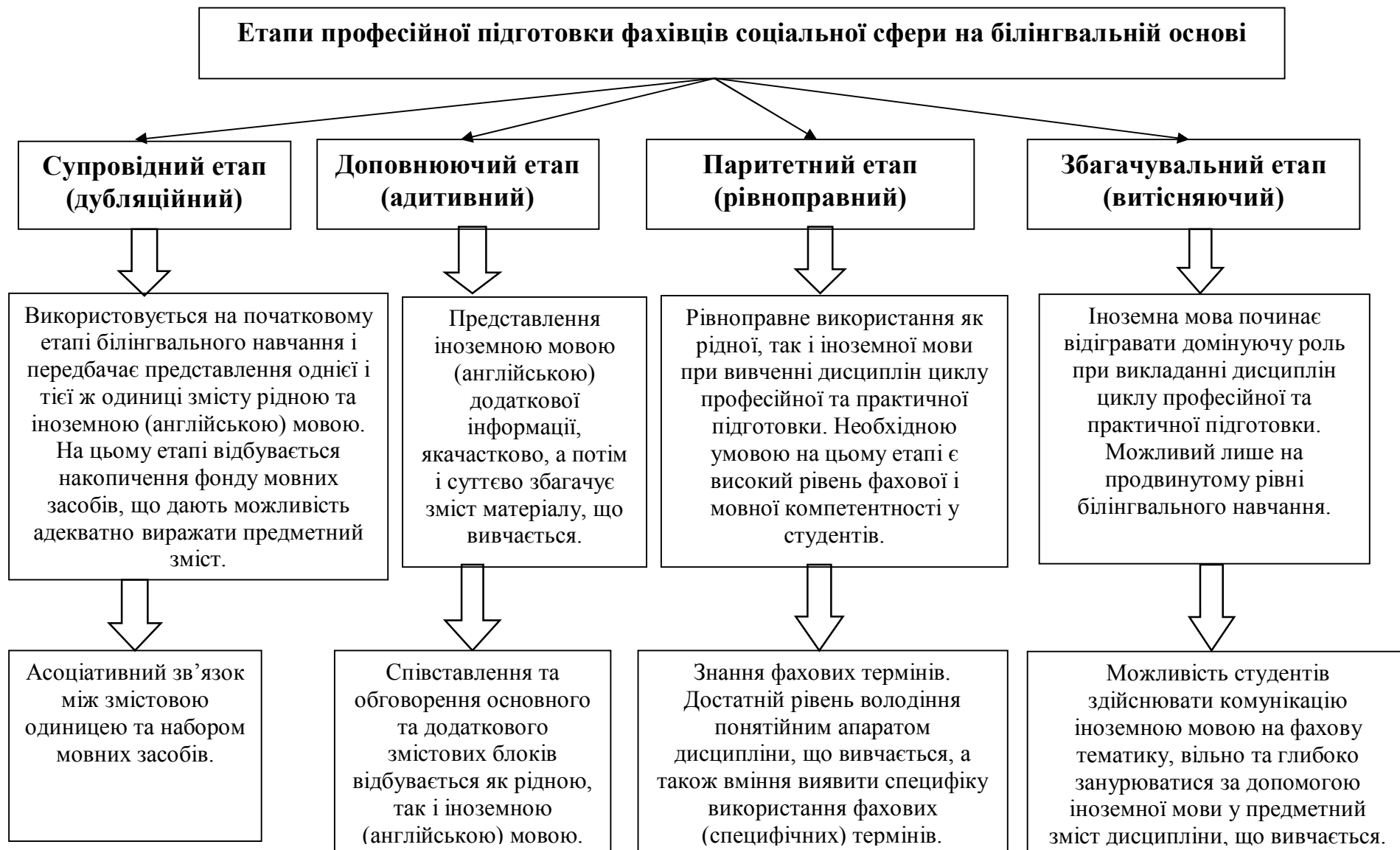


Рис. 3.1. Характеристика етапів професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі



Варто зазначити, що цей етап не є обов'язковим, паритетного рівня повністю достатньо для повноцінного вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом.

*Збагачувальний етап* (витісняючий) можливий лише на продвинутому рівні білінгвального навчання. Але до нього потрібно прагнути, бо на цьому етапі у студентів з'являється можливість здійснювати комунікацію іноземною мовою (англійською) на фахову тематику, та глибоко занурюватися за допомогою іноземної мови у предметний зміст дисципліни, що вивчається, що і є метою білінгвальної фахової підготовки.

Отже, врахувавши усі конструкти, необхідні для побудови моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, результативно-коригуючий), які базуються на загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципах навчання, загальнодидактичних та інноваційних формах організації навчання, новітніх та класичних методах навчання, при використанні специфічних засобів навчання, враховуючи мету та завдання білінгвального навчання, можна створити модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. За такою моделлю підготовка буде відбуватися у чотири етапи (супровідний, доповнюючий, паритетний, витісняючий), базуючись на особистісно-мотиваційному, професійно-комунікативному, когнітивно-операційному та оцінно-рефлексивному компонентах БПКК та надасть можливість майбутнім фахівцям соціальної сфери у процесі навчання досягнення певного рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності (адаптаційного, адитивного, рівноправного чи творчого)<sup>606</sup>.

Така модель буде характеризуватися цілісністю, динамічністю та поетапністю реалізації. Теоретичне обґрунтування відбору та структурування її

<sup>606</sup> Sytnyakivska, S., 2017. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis. *International Journal of New Economics and Social Sciences*. International Institute of Innovation "Science-Education-Development", Poland, № 2 (6), pp. 331–341.

конструктів засвідчує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

За результатами сучасних вітчизняних досліджень у сфері професійної освіти<sup>607</sup> модель професійної підготовки має включати: мету (формування системи компетентностей, професійної спрямованості процесу навчання); ціннісно-мотиваційну основу (професіоналізм, прагматизм, зв'язок з роботодавцями); принципи підготовки (професійної спрямованості, особистісно-продуктивної навчальної діяльності, новизни, навчальної взаємодії, полікультурності, мовленнєвомислительної активності, функціональності та ситуативності, оптимальності міжпредметних зв'язків); зміст підготовки (міждисциплінарність, інтегративність); організацію навчально-виховного процесу (кредитно-трансферна система); позицію педагога і студента (суб'єкт-суб'єктні відносини)<sup>608</sup>.

Оскільки на основі приведених вище теоретичних основ моделювання як методу дослідження та педагогічного моделювання встановлено, що модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виявляє особливості імітації цього процесу і є освітньою *структурно-функціональною*, то вона здійснює імітацію внутрішньої організації об'єкта-прототипу (професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі) і у динаміці (навчання протягом двох рівнів підготовки у ЗВО: першого бакалаврського та другого магістерського, упродовж яких студенти проходять чотири етапи підготовки на білінгвальній основі: супровідний, доповнюючий, паритетний, збагачувальний), і у статичі (дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, система форм і методів навчання тощо), а також імітує способи взаємодії об'єкта із середовищем.

<sup>607</sup> Фалинська, З. З., 2006. *Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

<sup>608</sup> Столяренко, О. В., 2015. *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця* : навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ "Нілан-ЛТД".

В основу функціонування моделі і всіх її конструктів покладені *принципи професійної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, представлені трьома групами (рис. 3.2): загальнодидактичні; лінгвістичні; специфічні.

У *цільовому конструкті* закладена *мета* реалізації системи підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі до роботи в умовах полікультурного професійного середовища: забезпечити формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, яка є сукупністю загальнодидактичних, міжпредметних та фахових знань, умінь та навичок, які стануть основою готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до виконання професійних обов'язків як рідною, так і іноземною мовами.



Рис. 3.2. Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Визначена мета зумовлена необхідністю трансформації класичної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери, яка не повністю відповідає

темпам розвитку сучасного суспільства у новітню модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка враховує глобалізаційні, інтеграційні та полікультурні особливості сучасного соціуму та здатна забезпечити якісний капітал фахівців соціальної сфери<sup>609</sup>.

**Концептуальний** конструкт включає три взаємопов'язані блоки підходів: загальнонауковий, блок науково-градієнтних підходів та блок лінгвістичних підходів моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (рис.3.3).

*Концептуальний конструкт* ґрунтується на аналізі концептуальних положень, ідей, вихідних категорій, понять, визначенні дефініцій, що уможливорює розуміння сутності досліджуваної проблеми та її характеристик; наукового опису фактів і явищ, їх аналізу, узагальнення, синтезу; розкриття основних підходів, які стосуються теоретичних і методичних основ професійної підготовки на білінгвальній основі, інноваційних стратегій розвитку професійної освіти, взаємозв'язку теорії і практики у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.



Рис. 3.3. Структура концептуального конструкту моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

<sup>609</sup> Міщик, Л. І., 1997. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти*. Запоріжжя: ЗДУ.

Концептуальний конструкт відображає взаємозв'язок та взаємозумовленість ключових наукових підходів (системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, технологічного, соціокультурного та низки лінгвістичних підходів) до розуміння сутності діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах швидкозмінного соціального середовища.

*Системний підхід* надає можливість проаналізувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з точки зору цілісності, сприяє визначенню етапів професійної підготовки на білінгвальній основі та розкриттю механізмів їх взаємозв'язків<sup>610; 611</sup>.

*Особистісно-діяльнісний підхід* передбачає створення умов для активної позиції студента, відбір способів активізації навчально-пізнавальної діяльності на кожному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Він також передбачає не лише розвиток, а і саморозвиток студентів<sup>612; 613</sup>.

*Компетентнісний підхід* відображає загальний прояв професіоналізму фахівця, його досвід, рівень професійної творчості, а також рівень освіченості, який дає можливість для самоосвіти і самовдосконалення та самостійного вирішення професійних завдань. Результатом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є розвиток їхньої білінгвальної професійної комунікативної компетентності<sup>614</sup>.

*Соціокультурний підхід.* Кожен студент пов'язаний із суспільством певною системою відносин, частиною яких є його професійна діяльність, яка буде більш ефективною, якщо буде здійснюватися на білінгвальній основі, адже таке

<sup>610</sup> Омельчук, С., 2013. "Підхід до навчання" як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*, № 2, с. 2–7.

<sup>611</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Інноваційна технологія підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі. *Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі* : XII міжнар. наук.-практ. конф. 7–10 червня 2018 р., м. Миколаїв : тези доп. : Сталий розвиток університетської системи освіти. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, с. 3–5.

<sup>612</sup> Атанов, Г. А., 2004. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении. *Education Technology & Society*, № 7(2), с. 179–184.

<sup>613</sup> Бех, І. Д., 2008. *Особистісно-орієнтоване навчання*. Київ: ІЗМН.

<sup>614</sup> Бех, І. Д., 2009. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*, с. 5–7.

навчання забезпечує більш високий рівень розвитку особистості та розширює можливості професійних досягнень у сучасному мультикультурному середовищі<sup>615</sup>.

*Технологічний* підхід забезпечується системою дій НПП та студентів, спрямованих на досягнення запланованого результату навчання шляхом послідовного та чіткого виконання певних навчальних дій, передбачених авторською моделлю в умовах постійного зворотного зв'язку. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі має чіткі процесуальні характеристики, дотримання яких і забезпечує досягнення запланованого результату<sup>616</sup>.

Лінгвістичні підходи до професійної підготовки на білінгвальній основі: *кредитно-блоковий, тематичний і лексико-термінологічний*<sup>617; 618</sup>.

*Кредитно-блоковий* підхід дає можливість структурувати зміст дисциплін, що вивчаються білінгвально на блоки, системне засвоєння яких сприяє розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності<sup>619</sup>.

*Тематичний* підхід уможливорює представлення понятійно-термінологічного апарату навчальних елементів у кредитах, темах у вигляді окремих описових блоків, що передбачає тлумачення спеціальних термінів на двох мовах<sup>620; 621</sup>.

<sup>615</sup> Кучерук, О. А., 2014. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, Випуск дванадцятий, Частина І, с. 6–14.

<sup>616</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М., 2003. *Освітні технології* : навч.- метод. посіб. Київ: Видавництво А.С.К., с. 11–24.

<sup>617</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальне навчання в системі вітчизняної вищої освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року). Бердянськ, с. 285–286.

<sup>618</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 березня 2018 року, Київ). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, с. 199–203.

<sup>619</sup> Юцявичене, П. А., 1988. *Методы модульного обучения* : учеб. пособие. Вильнюс: М-во нар. образования ЛитССР.

<sup>620</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. *Сучасні МЕВ: драйвери успіху та виклики розвитку*: Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції: м. Дніпро, 22-23 березня 2018 р., с. 165–168.

<sup>621</sup> Мифтахова, Н. Ш., 2013. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе. *Сибирский педагогический журнал*, № 2, с. 94–99.

Сутність *лексико-термінологічного підходу* полягає у класифікації, структуризації та термінологізації категорійної бази рідної мови та іноземної (англійської), виділенні міжнародних термінів і понять<sup>622</sup>.

Методологічні підходи та принципи, які були визначені в межах концептуального конструкту, уможливлюють розробку і експериментальну перевірку моделі та методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, упровадження сучасних інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери і методики визначення ефективності цього процесу на основі реалізації наукових підходів та дотримання взаємопов'язаних умов, упровадження авторського науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

**Мотиваційний конструкт** передбачає формування позитивної мотивації майбутніх фахівців соціальної сфери, як до професійного навчання загалом, так і до навчання на білінгвальній основі зокрема. Від мотивації залежить активність особистості, її спрямованість на подальшу професійну діяльність. Успіх у професійній діяльності залежить не лише від здібностей, знань і умінь, а і від мотивації. Більш мотивовані студенти досягають зазвичай кращих результатів, що є необхідним в умовах білінгвального навчання, яке ускладнює навчальний процес лінгвістичною складовою<sup>623; 624</sup>.

**Змістовий конструкт** моделі включає структурування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі формуванням набору компонент (навчальних дисциплін) циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери протягом усього процесу навчання у ЗВО і визначається методологічними підходами та принципами навчання; забезпечує інтеграцію знань фахового та

<sup>622</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Херсон, Випуск LXXVII, Том 2, с. 109–114.

<sup>623</sup> Зайцева, І. В., 2000. *Мотивація навчання студентів*. Ірпінь: Видав. відділ АДПС України.

<sup>624</sup> Зимівець, Н. В., Лещук, Н. О., Авельцева, Т. П., 2002. *Методика освіти "Рівний – рівному"* : навч. книга. Київ: Міленіум.

мовного змісту. Окрема частина навчальних дисциплін, кількість яких визначається за авторською методикою визначення оптимальної кількості дисциплін для білінгвального навчання, яка буде наведена у параграфі 4.2, здійснюється спочатку білінгвально, а на паритетному та збагачувальному етапах навчання виключно англійською мовою<sup>625; 626</sup>.

**Діяльнісно-технологічний конструкт** відображає механізм реалізації викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, відібраних для білінгвального вивчення в умовах кредитно-блокової системи організації навчального процесу, на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних та інноваційних педагогічних технологій і засобів навчання.

Відповідно до цих принципів, знання студентів повинні бути фаховоспрямованими та міцними. З огляду на це та зважаючи на сучасні світові тенденції до полікультурної підготовки фахівців, яка довела свою необхідність і ефективність у певній частині ЗВО країн Східної і Західної Європи, Канади, Австралії, Росії і ін., у яких фахові дисципліни викладаються англійською мовою, навіть за умови, що англійська не є однією з офіційних мов тієї чи іншої держави, оскільки існує тенденція в усіх сферах, включаючи і освітню, до утвердження однієї загальноприйнятої мови спілкування, а отже і навчання. Тому професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери також доречно здійснювати з викладанням певної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки англійською мовою<sup>627</sup>.

Однак, недостатній рівень володіння студентів англійською мовою змусив здійснювати цей процес поступово (поетапно): спочатку білінгвально (тандем

<sup>625</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXV, Том 3, с. 143–149.

<sup>626</sup> Ситняківська, С. М., 2012. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 65, с. 85–88.

<sup>627</sup> Ситняківська, С. М., 2012. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Збірник статей міжнародної науково-практичної конференції "Наукова еліта у розвитку держав"*. Київ: МАНУ, с. 145–157.



англійська мова / рідна мова), а через деякий час – повністю англійською мовою<sup>628</sup>.

За цих умов головним завданням ЗВО постає необхідність навчити майбутнього фахівця використовувати ці знання, уміння і навички у мінливому, динамічному, іноді нестабільному середовищі, бути здатним до професійної адаптації та прийняття рішень<sup>629</sup>.

Оскільки процес навчання на білінгвальній основі є динамічним та комплексним, то здійснюється він поетапно протягом:

*супровідного (дубляційного) етапу* – I-4 семестри навчання у ЗВО;

*доповнюючого (адитивного)* – 5-8 семестри навчання у ЗВО;

*паритетного (рівноправного)* – 1-2 семестри магістратури;

*збагачувального (витісняючого)* – 3-й семестр магістратури (рис. 3.4)<sup>630</sup>.

**Результативно-коригуючий** конструкт моделі відтворює досягнення поставленої мети, тобто кінцевий результат професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі до роботи в умовах полікультурності та глобалізації суспільства – сформованість у межах професійної компетентності *білінгвальної професійної комунікативної компетентності* майбутнього фахівця соціальної сфери.

Доречно зауважити, що моделлю передбачається на основі компонентних складових білінгвальної професійної комунікативної компетентності (професійна, лінгвістична, психологічна) та критеріїв, що їх характеризують (мотиваційний, предметно-мовний, операційний, результативний) визначення рівнів сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (низький (рецептивно-продуктивний); середній (репродуктивний); достатній (конструктивно-варіативний); високий

<sup>628</sup> Ситняківська, С. М., 2012. Проблема становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Тези доповідей VII конференції "Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства"*. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми, с. 194–198.

<sup>629</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як один із шляхів підготовки фахівців до роботи у полікультурних умовах. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : збірник наукових робіт викладачів і студентів. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, Випуск 2, с. 205–208.

<sup>630</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки. *Соціальна робота в Україні : теорія та практика*, № 1-2, с. 57–66.

(творчий)) до здійснення професійної комунікативної діяльності білінгвально<sup>631</sup>. На кожному із виділених етапів підготовки: супровідному (дубляційному), доповнюючому (адитивному), паритетному (рівноправному), збагачувальному (витісняючому) – передбачено систему контролю за рівнем сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності до виконання професійних обов’язків у полілінгвальному середовищі<sup>632</sup>.



Рис 3.4. Взаємозв’язок технологічних конструктів у моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Окрім того, результативно-коригуючий компонент моделі включає, поряд з контролем за рівнем формування виділеної компетентності, наявні можливості

<sup>631</sup> Ситняківська, С. М., 2015. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Науковий журнал, № 5 (49), Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 363–372.

<sup>632</sup> Sytnyakivska, S., 2017. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis. *International Journal of New Economics and Social Sciences*. International Institute of Innovation "Science-Education-Development" in Warsaw, Poland, № 2 (6), pp. 331–341.

корекції процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі на різних етапах його втілення.

Схематично розроблена модель представлена на рисунку 3.5.

З метою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі до виконання професійних обов'язків здійснювався моніторинг. На основі збору, обробки, зберігання і поширення інформації про рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери можна було робити висновки про ефективність професійної підготовки на білінгвальній основі протягом будь-якого етапу навчання і прогнозувати подальший її розвиток на основі внесення необхідних змін і коректив у навчальний процес<sup>633; 634</sup>.

Таким чином, представлена у дослідженні структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є концептуальною, схематичною, структурно та функціонально-компонентною. Приведена модель може бути цільовим орієнтиром у процесі формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери за різними спеціалізаціями з різними рівнями професійної компетентності.

Отже, визначальним у моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є її результат – сформована білінгвальна професійна комунікативна компетентність. Це дає нам можливість розглядати білінгвальне навчання як засіб засвоєння та збагачення профільних знань, як альтернативний засіб вивчення іноземної мови, як засіб та як засіб розвитку комунікативних здібностей фахівця.

<sup>633</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 березня 2018 року, Київ). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, с. 199–203.

<sup>634</sup> Sytnyakivska, S., 2016. Bilingual Education of Social Sphere Specialists in Ukraine (the case of Zhytomyr Ivan Franko State University). *"Edukacja Międzykulturowa"*, nr 5, Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 65–77.

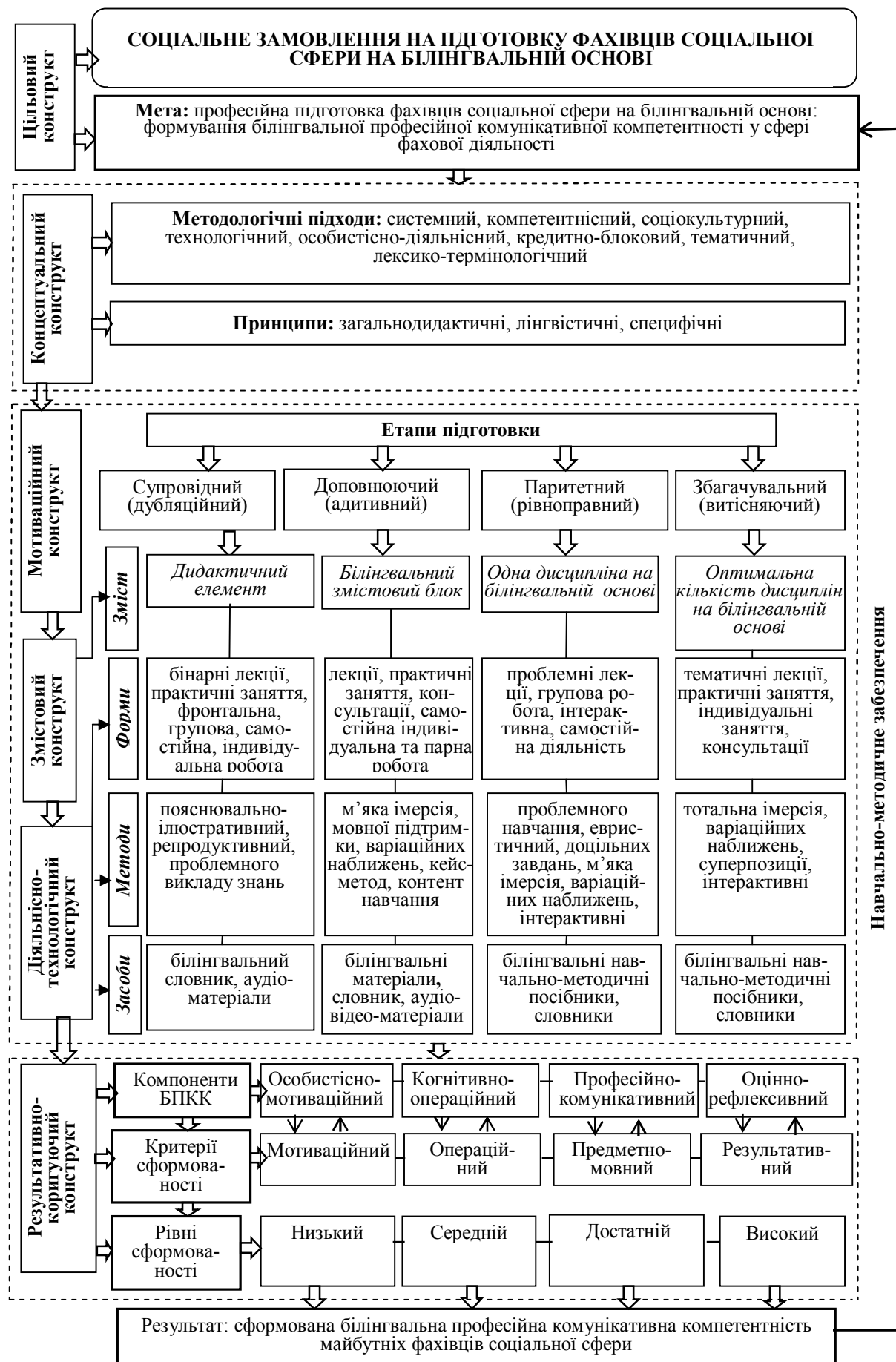


Рис.3.5. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університеті

Діяльнісну сторону моделі можна охарактеризувати поетапною організацією навчання. Важливою характеристикою даної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з дидактично-методичної точки зору є поєднання загальнодидактичних, інноваційних та спеціальних форм, методів білінгвального навчання та методів викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, а також різних варіантів використання рідної та іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

### **3.3.Проектування змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі**

Дидактико-методичний аналіз моделей білінгвального навчання за такими параметрами: зміст, методи, принципи, технології навчання дав можливість визначити, що в умовах штучного білінгвізму зміст навчання лише частково детермінується двомовністю, але в основному, він відповідає загальноприйнятим стандартам одномовного навчання. Тому в умовах білінгвального навчання потрібно дотримуватися як загально дидактичних, так і спеціальних принципів навчання<sup>635</sup>. Однак, зміст навчання деякою мірою передбачає інтеграцію мови, на якій вивчається дисципліна, з матеріалом дисципліни, що вивчається, за що відповідає принцип розумово-мовної активності, принцип двомовності, які базуються на знаннях, отриманих рідною мовою.

Проектуючи зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, доцільно звернутися до освітньо-професійних програм ступенів вищої освіти: бакалавр та магістр спеціальності “Соціальна робота”, за якими готуються бакалаври із соціальної роботи та магістри соціальної роботи (Додаток Е).

Зміст білінгвального навчання в умовах штучного білінгвізму не визначається двомовністю і повинен відповідати загальним стандартам навчання,

---

<sup>635</sup> Ситняківська, С. М., 2016. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Нові технології навчання: наук.-метод.зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, Випуск 89, Частина 1, с. 208–215.

що визначені у освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи (Додатки И, К). Білінгвальна освіта є лише елементом посилення змісту освіти за рахунок розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності як додаткової спеціальної компетентності, яка забезпечує розширення і поглиблення професійних можливостей майбутнього фахівця соціальної сфери, підвищення рівня його конкурентоспроможності<sup>636</sup>.

Таким чином, спираючись на етапи реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО (див. табл. 3.1) та освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи (Додаток И, К), можемо спроектувати зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

На першому дубляційному етапі (I-IV семестри навчання) основною одиницею змісту є білінгвально-дидактичний елемент, який втілюється у змісті іноземної мови (у вигляді терміну чи термінологічного словосполучення) та дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються протягом I-IV семестрів навчання: "Вступ до спеціальності", "Методика соціальної роботи", "Соціальне гувернерство", "Соціальна педагогіка", "Самовиховання та самоменеджмент особистості", "Соціалізація особистості", "Соціальна робота з різними групами клієнтів"<sup>637</sup>.

На цьому етапі зміст білінгвального навчання передбачає білінгвальне пояснення лише окремих елементів, які є складовими вивчення усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: насамперед, це фахові терміни, короткі історичні коментарі, біографічні довідки щодо визначних діячів

<sup>636</sup> Куклис, Ю. Я., 2002. Билингвальное обучение химии в Латвии: проблема и пути решения. *Актуальные проблемы модернизации химико-педагогического и химического образования* : Материалы 49 Всероссийской научно-практической конференции химиков-педагогов с международным участием, 15-17 мая 2002 г. С.-Петербург. СПб: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, с. 241–242.

<sup>637</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXV, Том 3, с. 143–149.

соціальної сфери. З цією метою було розроблено і впроваджено у навчальний процес "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера", який містить більше трьохсот найбільш поширених понять і категорій із соціальної роботи та соціальної педагогіки як базових дисциплін соціальної сфери з перекладом та тлумаченням рідною та англійською мовами<sup>638; 639; 640</sup>.

Таким чином, білінгвальні елементи стають присутніми в усіх дисциплінах циклу професійної та практичної підготовки з метою проникнення у предметно-змістову сферу спілкування студентів іноземною мовою. Варто зазначити, що кількість, якість і зміст цих елементів безпосередньо залежить від професіоналізму науково-педагогічних працівників кафедр, їх можливості викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

На другому, доповнюючому етапі (V-VIII семестри навчання) в умовах білінгвального навчання основною одиницею змісту є білінгвальний змістовий блок, основним акцентом змісту якого є додаткові знання з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються іноземною мовою<sup>641; 642</sup>.

До дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються протягом V-VIII семестрів навчання відносяться: "Технологія соціальної роботи", "Соціальна геронтологія", "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки", "Соціальне консультування", "Соціальне проектування", "Соціальний супровід", "Основи реабілітології", "Соціальна медіація та посередництво", "Соціальна опіка і піклування" (Додаток К). Бажано, щоб до усіх цих дисциплін були розроблені білінгвальні змістові блоки з метою

<sup>638</sup> Сейко, Н. А. ред., 2014. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*. Автори-укладачі: С. Ситняківська, І. Літяга. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>639</sup> Сейко, Н. А. ред., 2015. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Коляденко, С. Ситняківська. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>640</sup> Сейко, Н. А. ред., 2016. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary)*. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська. Вид. 3-є, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>641</sup> Ситняківська, С. М., 2017. *Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family")* : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка.

<sup>642</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : збірник статей учнів, студентів і викладачів. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, Вид. 7, с. 80–82.

по'єднання фахових і комунікативних компонентів з діяльнісним аспектом навчання, щоб у результаті моносистемні знання перейшли у полісистемні інтегративні знання. Це дасть можливість студентам на наступному етапі перейти до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки повністю на білінгвальній основі.

На третьому, паритетному етапі (I-II семестри навчання магістратури) одиницею змісту є викладання однієї з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою. Направленість змісту білінгвального навчання на цьому етапі – пізнавально-навчальна у рамках обраної навчальної дисципліни.

У процесі реалізації цього етапу в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (для прикладу), шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів-магістрантів за спеціальністю "Соціальна робота", було виокремлено і впроваджено в процес білінгвального навчання спецкурс "Актуальні проблеми соціальної роботи"<sup>643</sup>. За цих умов, можливими для здійснення білінгвального навчання на цьому етапі могли бути й інші дисципліни циклу професійної та практичної підготовки.

На четвертому, збагачувальному етапі (III семестр навчання магістратури) одиницею змісту є викладання оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі з точки зору бюджету навчального часу, який на них виділяється. Оптимальна кількість дисциплін, яку доцільно викладати на цьому етапі білінгвально обрахована на основі математичної моделі подвійності<sup>644</sup> і становить від трьох до чотирьох дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (або 230 годин / 4 кредити ECTS). Зважаючи на те, що у III семестрі магістратури згідно з ОПП для магістрів цикл дисциплін професійної та практичної підготовки становить сім

<sup>643</sup> Ситняківська, С. М., Сейко Н. А., 2014. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics)* : навчально-методичний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. під грифом МОН України. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка.

<sup>644</sup> Ситняківська, С. М., 2012. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 65, с. 85–88.



основних дисциплін: "Соціальна робота в громаді", "Адресна соціальна допомога та послуги", "Соціальна терапія", "Кейс-технології в соціальній роботі", "Супервізія у соціальній роботі", то згідно з методичною системою білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та на основі математичної моделі подвійності, доцільно викладати білінгвально лише три дисципліни. В умовах впровадження білінгвального навчання за спеціальністю "Соціальна робота" було обрано для викладання іноземною мовою на цьому етапі наступні дисципліни: "Соціальна робота в громаді", "Адресна соціальна допомога та послуги", "Кейс-технології в соціальній роботі".

Направленість змісту на цьому етапі – наукова, в межах обраних до вивчення іноземною мовою оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки<sup>645</sup>. Однак, варто зауважити, що для забезпечення викладання такої кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою НПП кафедри, що забезпечує білінгвальну підготовку фахівців соціальної сфери, повинні володіти високим рівнем не лише фахових знань, а й іноземної мови фахового спрямування.

Загалом зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі відповідно до етапів реалізації моделі професійної підготовки на білінгвальній основі можна представити у таблиці 3.1. Спроектуювши зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, варто взяти до уваги той факт, що процес навчання у вищій школі реалізується в межах багатоманітної цілісної системи організаційних форм і методів навчання.

Так, під формою організації навчального процесу розуміється спосіб організації, побудови й проведення навчальних занять, у яких реалізуються зміст навчальної роботи, дидактичні завдання і методи навчання.

---

<sup>645</sup>Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2016. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. *Модернізація українського суспільства в умовах євроінтеграції* : збірник наукових робіт. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 103–108.

Таблиця 3.1.

**Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на  
білінгвальній основі**

<i>Етапи реалізації моделі білінгвального навчання</i>	<i>Назва навчальної дисципліни</i>	<i>Мінімальна кількість навчальних годин/кредитів вивчення блоку</i>	<i>Семестр</i>
1 дубляційний (I-IV семестри навчання)	Нові інформаційні технології (білінгвальний дидактичний елемент)	90/3	I
	Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи (БДЕ)	240/8	I, II
	Теорія та історія соціальної роботи (БДЕ)	150/5	II
	Методика соціальної роботи (БДЕ)	180/6	III
	Соціальне гувернерство (БДЕ)	150/5	IV
	Соціальна педагогіка (БДЕ)	150/5	I
	Самовиховання та самоменеджмент особистості (БДЕ)	120/4	I
	Соціалізація особистості (БДЕ)	150/5	II
2 доповнючий (V-VIII семестри навчання)	Соціальна робота з різними групами клієнтів (БДЕ)	165/5, 5	IV
	Технологія соціальної роботи (білінгвальний змістовий блок)	360/12	V, VI
	Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки (БЗБ)	90/3	VIII
	Соціальне консультування (БЗБ)	120/4	V
	Соціальне проектування (БЗБ)	120/4	VII
	Соціальний супровід (БЗБ)	180/6	VI
	Основи реабілітології (БЗБ)	90/3	VIII
	Соціальна медіація та посередництво (БЗБ)	90/3	VI
3 паритетний (I-II семестри магістратури)	Соціальна опіка і піклування (БЗБ)	90/3	VII
	Соціальна геронтологія (БЗБ)	90/3	VIII
	Актуальні проблеми соціальної роботи (білінгвальне викладання дисципліни)	120/4	II
4 збагачувальний (III семестр магістратури)	Соціальна робота в громаді (викладання дисципліни ІМ)	105/3,5	III
	Адресна соціальна допомога та послуги (викладання дисципліни ІМ)	120/4	III
	Кейс-технології в соціальній роботі (викладання дисципліни ІМ)	90/3	III

Залежно від мети, форми організації навчального процесу у ЗВО класифікують на: лекції, практичні, семінарські, лабораторні, лабораторно-

практичні заняття; самостійна робота студентів; навчальні конференції; консультації; індивідуальні заняття; навчальна виробнича (педагогічна) практика; курсові, дипломні, магістерські роботи; форми контролю, оцінювання та обліку знань, умінь і навичок студентів (колоквіуми, заліки, іспити, захист курсових, дипломних та магістерських робіт); форми організації науково-дослідної роботи студентів (науково-дослідні гуртки, проблемні групи, об'єднання, школи, студентські наукові товариства)<sup>646; 647</sup>.

Із вищезазначених форм організації навчального процесу в умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі були задіяні такі форми організації навчального процесу: лекції, практичні заняття, самостійна робота студентів, консультації, індивідуальні заняття, а форми контролю, оцінювання та обліку знань, умінь та навичок студентів: тестовий контроль, підсумкові модульні контрольні роботи, заліки, іспити.

Вибір таких форм організації навчального процесу зумовлений метою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у закладі вищої освіти – формуванням білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та особливістю гуманітарної спеціальності немовного профілю "Соціальна робота", ОПП якої майже не передбачає лабораторних занять та навчальну виробничу (педагогічну) практику та захист курсових, дипломних, магістерських робіт іноземною мовою.

У зв'язку з цим вважаємо, що білінгвальний компонент має бути присутнім у нормативних документах, що регламентують підготовку фахівців соціальної сфери на етапі ліцензування і акредитації спеціальностей.

Оскільки професійна підготовка на білінгвальній основі є лише елементом посилення змісту освіти за рахунок розвитку білінгвальної професійної

<sup>646</sup> Мешко, Г. М., 2008. *Вступ до педагогічної професії : практикум*. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: ТИПУ.

<sup>647</sup> Мешко, Г. М., 2007. *Вступ до педагогічної професії: лекції і практичні заняття*. Навч.-метод. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Тернопіль: ТИПУ.

комунікативної компетентності як додаткової фахової компетентності, то зміст білінгвального навчання відповідає загальним стандартам навчання і при втіленні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі використовуються традиційні форми організації навчального процесу. Однак, не дивлячись на те, що форми організації навчального процесу в умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є традиційними, на кожному із етапів впровадження цієї моделі вони мають свої особливості.

Традиційно найважливішою формою навчання і виховання студентів є лекція. Лекція (лат. *lectio* – читання) – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки<sup>648</sup>.

Вона є найбільш економним способом передавання й засвоєння навчальної інформації, оскільки викладач добирає найголовніше, найістотніше. Це ключовий інформаційний потік у навчальному процесі вищої школи, який дає змогу студенту отримати максимальний масив інформації у мінімально короткі строки. Однак, вивчити певну дисципліну лише за лекційними матеріалами неможливо, оскільки лектор подає інформацію не в повному обсязі.

Розглянемо ті види лекцій, які доцільно застосовувати в умовах білінгвального навчання:

Бінарна лекція. У цій лекції навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору і т.п. (Додаток Л)<sup>649</sup>.

Впроваджуючи модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах підготовки фахівців

<sup>648</sup> Мешко, Г. М., 2007. *Вступ до педагогічної професії: лекції і практичні заняття*. Навч.-метод. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Тернопіль: ТИПУ.

спеціальності "Соціальна робота" на першому (дубляційному) етапі було дещо модифіковано принцип проведення бінарної лекції. Оскільки на цьому етапі на лекціях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки планується введення білінгвально-дидактичних елементів (англійською мовою), але не усі НПП кафедри спроможні викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, то навчальний матеріал рідною мовою подається одним викладачем (який викладає дисципліни циклу професійної та практичної підготовки), а білінгвально-дидактичні елементи з цієї дисципліни іноземною мовою (англійською) подаються викладачем-білінгвом, який втілює модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО<sup>649; 650; 651</sup>.

Така лекція доцільна для здійснення міжпредметних зв'язків між іноземною мовою та дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки. У даному випадку вона може бути не проблемною, що є характерним для бінарних лекцій, а носити інформаційний характер. Активність викладачів, нестандартність лекції, пояснення основних понять і категорій як рідною, так і іноземною мовами викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів. Все це забезпечує досягнення мети навчання й виховання, формує у студентів пізнавальні мотиви, активізує їх розумову діяльність.

Лекційний спецкурс виходить за межі навчальної програми, значно розширює і поглиблює наукові знання, полегшує їх творче осмислення, "вводить" студентів у проблематику певної наукової школи. Найчастіше спецкурси ґрунтуються на матеріалі науково-дослідної роботи викладача<sup>652</sup>.

У зв'язку з цим вважаємо, що відсутність спецкурсів і факультативів у

<sup>649</sup> Sytnyakovska, S., 2016. Bilingual Education of Social Sphere Specialists in Ukraine (the case of Zhytomyr Ivan Franko State University). *"Edukacja Międzykulturowa"*, nr 5, Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 65–77.

<sup>650</sup> Ситняківська, С. М., 2016. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, Випуск № 1 (83), с. 135–143.

<sup>651</sup> Ситняківська, С. М., 2011. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2011. № 57, с. 88–93.

<sup>652</sup> Мешко, Г. М., 2008. *Вступ до педагогічної професії : практикум*. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: ТИПУ.

стандартизованих навчальних планах і освітніх програмах підготовки фахівців соціальної сфери працює не на користь білінгвального навчання.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" на другому (доповнюючому) етапі основною формою роботи можна вважати лекційний спецкурс, принципи проведення якого були модифіковані, зважаючи на специфіку організації навчального процесу в умовах білінгвального навчання. Цей етап передбачає введення у зміст навчання білінгвальних змістових блоків дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Хоча білінгвальні змістові блоки не виходять за межі навчальної програми, вони суттєво відрізняються від змістового матеріалу дисципліни тим, що матеріал лекції викладається українською мовою з подальшим анотаційним узагальненням англійською мовою. Окрім того, оскільки білінгвальний змістовий блок містить у собі додаткову інформацію з навчальної дисципліни і його вивчення розширює і поглиблює знання студентів із відповідної дисципліни, то такі БЗБ можна виокремити у лекційні спецкурси до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються студентами протягом V – VIII семестрів навчання.

Проблемна лекція, на відміну від інформаційної лекції, – це форма організації навчального процесу, за якою студенти отримують інтерпретовану викладачем інформацію. На проблемній лекції новий теоретичний матеріал подається як невідоме, яке потрібно відкрити, вирішивши проблемну ситуацію. Завдання педагога полягає в необхідності прогнозувати проблемну стратегію навчання, забезпечити участь студентів в аналізі наявної суперечності, залучати їх до вирішення проблемних ситуацій, вчити висувати оригінальні шляхи їх вирішення, вчити аналізувати отриману нову інформацію в світлі відомих теорій, висувати гіпотези і використовувати різноманітні методи для їх

вирішення (Додаток Л)<sup>653; 654</sup>.

У процесі реалізації третього (паритетного) етапу моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів-магістрантів за спеціальністю "Соціальна робота" було виокремлено і впроваджено в процес білінгвального навчання дисципліну полемічного характеру "Актуальні проблеми соціальної роботи".

Найбільш ефективною формою навчання на цьому етапі стала проблемна лекція. На проблемній лекції залучення студентів до активної діяльності здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій. Оскільки на третьому етапі білінгвального навчання дисципліна циклу професійної та практичної підготовки викладається повністю білінгвально, то проблемна лекція, на якій викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і вирішує їх сам та за допомогою студентів, є ефективною, бо вона дозволяє залучити студентів до пошуку рішень, тобто залучити до інтерактивної діяльності, що є доречним і дієвим в умовах білінгвального навчання<sup>655</sup>.

Тематична лекція є основним видом лекції у вищій школі. Вона висвітлює конкретну тему навчальної програми з певної дисципліни. Такі лекції поділяють на вступні і підсумкові. Вступна лекція дає загальне уявлення про завдання і зміст курсу, розкриває структуру і логіку розвитку конкретної галузі науки, взаємозв'язки з іншими дисциплінами. Підсумкова лекція завершує лекційний курс, систематизує здобуті знання, підводить підсумки прочитаного (Додаток

<sup>653</sup> Мешко, Г. М., 2008. *Вступ до педагогічної професії : практикум*. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: ТИПУ.

<sup>654</sup> Берберян, А. С., 2010. Использование технологий личностно-центрированного обучения в процессе аудиторной работы в вузе. *Четвёртая годовичная научная конференция (30 ноября – 4 декабря 2009 г.). Сборник научных статей : в 2 частях*. Часть 2. Ереван: Изд-во РАУ, с. 546–556.

<sup>655</sup> Дубасенюк, О. А., 2014. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 12–28.

Л)<sup>656</sup>.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка в умовах підготовки фахівців спеціальності "Соціальна робота" на четвертому (збагачувальному) етапі однією з форм роботи є тематична лекція, яка висвітлює конкретну тему навчальної програми з певної дисципліни. Оскільки мета тематичної лекції – розкрити основні положення теми, досягнення науки, з'ясувати невирішені проблеми, узагальнити досвід роботи, дати рекомендації щодо використання основних висновків за темами на практичних заняттях, то такий вид лекцій доцільно використовувати лише на збагачувальному етапі білінгвального навчання, який передбачає оволодіння фаховим матеріалом іноземною мовою<sup>657</sup>.

Лекція також органічно пов'язана з такою формою занять як практичне.

Практичне заняття – форма навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами відповідних завдань<sup>658</sup>.

Практичні заняття проводять паралельно із проведенням усіх основних курсів лекцій. Вони зорієнтовані, передусім, на поглиблення і розширення здобутих студентами на лекціях чи внаслідок роботи над навчальними посібниками знань, а також на оволодіння методикою роботи з науковим та навчальним матеріалом і типовими для цієї дисципліни практичними навичками.

Для ефективного проведення практичних занять необхідно, щоб студент був попередньо ознайомлений зі змістом певного розділу курсу лекцій, із теорією, практичне використання якої йому належить опанувати<sup>659</sup>.

<sup>656</sup> Мешко, Г. М., 2008. *Вступ до педагогічної професії : практикум*. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: ТИПУ.

<sup>657</sup> Гладуш, В. А., 2014. *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія* : навч. посіб. Дніпропетровськ: ТОВ "Роял Принт".

<sup>658</sup> Фіцула, М. М., 2014. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав.

<sup>659</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2004. *Практикум з педагогіки* : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Центр навчальної літератури.



В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі під час підготовки фахівців спеціальності "Соціальна робота" на усіх етапах (дубляційному, доповнюючому, паритетному, збагачувальному) білінгвального навчання використовується така форма організації навчання як практичні заняття, на яких поглиблюються і розширюються отримані на лекціях знання студентів, на них студенти поступово оволодівають методикою роботи з навчальним, а потім і науковим білінгвальним матеріалом, а також практичним навичками білінгвального спілкування на фахову тематику<sup>660</sup>.

Зважаючи на особливості процесу професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі, ефективним на практичних заняттях виявилось подання викладачем пояснювально-лекційним методом певних елементів нового навчального матеріалу. Шляхом опитування на таких заняттях викладач контролює засвоєння студентами цього матеріалу і сприяє його закріпленню. На практичних заняттях викладач поетапно подає новий матеріал з теоретичних питань, супроводжує його демонстрацією і показом макетів, слайдів тощо. Потім організовується обговорення цього матеріалу і здійснюється контроль рівня його засвоєння, що спрощує засвоєння нового матеріалу студентами і дає можливість викладачу контролювати рівень засвоєння навчального матеріалу, що є необхідним в умовах білінгвального навчання (Додаток Л)<sup>661; 662</sup>.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" на другому, третьому та четвертому етапах вважаємо цю форму організації навчання найбільш ефективною. Практичне заняття, де правильно організована робота, надає всім учасникам можливості діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування зокрема,

<sup>660</sup> Ситняківська, С. М., 2011. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 57, с.88–93.

<sup>661</sup> Мешко, Г. М., 2008. *Вступ до педагогічної професії : практикум*. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: ТИПУ.

<sup>662</sup> Фіцула, М. М., 2014. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав.

володіння прийомами активного слухання, прийняття загального рішення, розв'язання протиріч. Викладач має можливість врахувати індивідуально-психологічні особливості студентів, а студенти можуть почувати себе психологічно комфортно<sup>657</sup>.

Серед переваг практичного заняття над лекційним можемо виділити, що під час таких занять спрацьовує психологічний фактор конкуренції студентів, тобто порівняння себе з іншими та вдосконалення своїх власних умінь та навичок, практичні заняття надають можливості проводити ігрові командні форми навчання, де суперництво та перемога мотивує студентів працювати краще, бути активними, під час такого заняття студенти мають можливість постійно слухати і повторювати той матеріал, який був продемонстрований однокласниками та викладачем, що є дуже важливим в умовах білінгвального навчання, практичні заняття дозволяють студентам помічати помилки інших, виправляти їх та запобігати вживати лексичні одиниці, лексико-граматичні структури та конструкції з помилками.

До інших переваг практичного заняття належить можливість студентів обговорювати новини, цікаві події, що відбулися останнім часом у соціальній сфері, а також дискутувати, доводити свої думки, що дозволяє вдосконалити навички як монологічного, так і діалогічного мовлення за фаховою тематикою<sup>663</sup>.

Отже, можемо узагальнити, що практичні заняття у поєднанні із тематичними лекціями виявилися самими ефективними формами організації навчальної діяльності з точки зору набуття лінгвопрофесіональних компетентностей на усіх етапах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота".

Консультація. Їй належить особливе місце у структурі навчального процесу

---

<sup>663</sup> Ситняківська, С. М., 2011. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 57, с.88–93.

у вищій школі. Консультації (лат. *consuitatio* – звернення за порадою) – поради, пояснення викладача студентам з будь-якого питання.

Проводять навчальну консультацію у формі співбесіди індивідуально чи з групами у позанавчальний час за певним графіком або у разі потреби – після вивчення розділу програми, у процесі вивчення і особливо під час підготовки до іспитів, написання курсових, дипломних робіт (Додаток Л)<sup>664; 721</sup>.

Оскільки обсяг навчальної інформації збільшується, а аудиторний час або містить ту саму кількість годин, або скорочується, виникає необхідність індивідуального й групового консультування студентів для кращого засвоєння ними нових знань і вироблення навичок культури навчальної праці. Складні, комплексні теми з окремих дисциплін іноді потребують і поточних консультацій.

Специфіка консультацій, як правило, полягає у добровільному відвідуванні їх студентами. Це також є формою особистого спілкування студента з викладачем<sup>665</sup>.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" така форма організації навчальної діяльності як консультація є необхідною на усіх рівнях (дубляційному, доповнюючому, паритетному, збагачувальному) білінгвального навчання, оскільки в умовах такого навчання при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки зустрічається велика кількість лінгвістичних феноменів, які для студентів немовної спеціальності потребують додаткового пояснення щодо їх значення та використання.

Чим активніші студенти, тим рівноправнішими учасниками навчального процесу у вищій школі вони себе вважають, тим кращі їх результати. Впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна

<sup>664</sup> Сухомлинський, В. О., 1976. *Сто порад учителю* : вибр. твори : у 5-ти т. Київ: Вид-во "Радянська школа". Т. 2.

<sup>665</sup> Мешко, Г. М., 2008. *Вступ до педагогічної професії : практикум*. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: ТИПУ.

робота" потребує, щоб навчання було інтерактивним. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх студентів<sup>666</sup>.

Інтерактивне (лат. Inter – між і actio – дія) навчання – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де викладач і студент є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих і педагогічних ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем, вироблення спільної стратегії подолання складних ситуацій тощо. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, конструктивного творчого мислення; виробленню цінностей; створенню атмосфери співпраці, взаємодії; дає змогу майбутньому фахівцю соціальної сфери розвивати свої здібності, оскільки є своєрідним стимулюючим елементом, що забезпечує зростання активності студентів<sup>661</sup>.

Отже, використання приведених форм організації навчальної діяльності студентів за умови впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі сприяє формуванню високоосвічених, компетентних, мобільних, конкурентоспроможних фахівців, готових входити в глобалізований світ, відкрите полікультурне інформаційне середовище. Однак, для повного забезпечення ефективності вищезазначеної моделі необхідно впровадження відповідних методів навчання, які дадуть можливість активізувати складний процес білінгвальної підготовки у ЗВО.

Питання існування методів, специфічних для білінгвального навчання, є на сьогоднішній день предметом дискусій. Деякі вчені наполягають на необхідності виокремлення таких методів.

Так, Г. Воде вважає імерсію універсальним методом білінгвального навчання. При цьому, він має на увазі як тотальну імерсію (коли навчальна дисципліна вивчається повністю іноземною мовою, а посилання на рідну мову та

---

<sup>666</sup> Пометун, О. І., 2004. *Інтерактивні технології навчання* : наук.-метод. посібн. Київ: Видавництво А.С.К.

літературні джерела мають досить обмежений характер), так і м'яку (в умовах якої допускається використання рідної мови, особливо при поясненні понять, термінів, специфічних фахових феноменів)<sup>667; 668</sup>.

Але не усі вчені, викладачі-білінгви погоджуються з таким твердженням. Так, Е. Оттен вважає, що методи імєрсії є ефективними лише у тих країнах, де білінгвізм є природнім (Канада, США, Австралія). Вчений вважає, що у тих країнах, де білінгвізм є штучним (Україна, Німеччина), і студенти за межами навчального закладу майже не зустрічаються з іноземною мовою, не спілкуються з носіями мови, на методику і методи імєрсії покластися неможливо. У такому випадку треба розробляти специфічні методи, орієнтуючись не лише на білінгвальне навчання, а і на специфіку фаху, за яким навчаються студенти білінгвальним способом<sup>669</sup>.

В якості спеціальних методів, притаманних білінгвальному навчання, вчений-білінгв Е. Турман пропонує методи візуальної підтримки (visual support), методи формування техніки читання спеціальних текстів (reading support), когнітивні методи мовної підтримки (language support), прийоми "включення" у мовне середовище (input), використання "містка-підказки" (bridging prompting), "переключення коду" (code-switching) та багато інших<sup>670; 671</sup>.

Сукупність методів, які доцільно використовувати в умовах білінгвального навчання може бути представлена двома групами: загальнодидактичні методи; спеціальні методи і прийоми білінгвального навчання (рис. 3.6)<sup>672</sup>.

На наш погляд, лише сукупність загальнодидактичних та спеціальних методів дасть позитивний результат, при чому до уваги потрібно брати і

<sup>667</sup> Wode, H., 1998. A European Perspective on Immersion Teaching: the German Scenario. In: J. Arnau / J. M. Artigal (Hrsg.). *Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 43–65.

<sup>668</sup> Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache. Grundzuge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning (Hueber).

<sup>669</sup> Otten, E., Thurmann E., 1993. *Die Neuren Sprachen*, № 1-2 (92), pp. 69 – 94.

<sup>670</sup> Thurmann, E., 1994. *Neuedeutsche Schule*, № 9 (46), pp. 34–36.

<sup>671</sup> Thurmann, E., 2005. "Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht". In Bach, G. & Niemeier, S. (eds.).

<sup>672</sup> Ширин, А. Г., 2013. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования. *Вестник новгородского государственного университета*. Великий Новгород: Из-во НовГУ, № 31, с. 63–78.

специфіку фаху, за яким здійснюється білінгвальне навчання. Адже білінгвальна підготовка у даному аспекті постає не лише як лінгвістична категорія щодо формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.



Рис. 3.6. Сукупність методів і прийомів білінгвального навчання

Ми розглядаємо білінгвальне навчання як засіб формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності шляхом викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, що дасть можливість набуту студентам не лише комунікативних, а і професійних знань та умінь, які надалі сприятимуть їм не лише у вирішенні реальних життєвих і професійних проблем, а й спонукатимуть до особистісного самовизначення та самореалізації.

Варто зазначити, що впровадження білінгвального навчання у ЗВО України, попри очевидну актуальність, має серйозні проблеми. Вони стосуються різних сторін його впровадження у навчальний процес, а особливо методологічної та технологічної: насамперед, відсутності відповідного науково-педагогічного супроводу та методичного забезпечення, використання в процесі його втілення

лише традиційних методів навчання. Традиційні методи проведення лекційних, практичних занять в умовах впровадження професійної підготовки студентів на білінгвальній основі потребують суттєвої модернізації, адже такий процес навчання акумулює в собі не лише професійний, а і лінгвістичний аспект, пов'язаний з викладанням дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою<sup>673</sup>.

Важливе місце в організації та здійсненні процесу професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на білінгвальній основі, як і фахівця будь-якої іншої галузі, належить цілісній системі методів навчально-виховного процесу, що є необхідним інструментарієм у процесі отримання науково-практичних знань. Побудова такої цілісної системи можлива шляхом забезпечення взаємозв'язку між загальнодидактичними і спеціальними методами та прийомами білінгвального навчання, оскільки викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою супроводжується і загальнодидактичними методами викладання таких дисциплін і спеціальними методами, притаманними білінгвальному навчанню<sup>674</sup>.

Впроваджуючи модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах підготовки фахівців спеціальності "Соціальна робота", зважаючи на те, що на першому (дубляційному) етапі білінгвально вводиться лише білінгвально-дидактичний елемент, було встановлено, що для ефективного процесу навчання достатньо загальнодидактичних методів навчання (Додаток Л).

До загальнодидактичних методів та прийомів, які використовують при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою можна віднести: традиційні – фронтальний метод, спрямовуючі бесіди, лекції, репродуктивний метод; до розвиваючих – дискусії, диспути, рольові та

<sup>673</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні та психологічні науки. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, № 1(66), с. 257–269.

<sup>674</sup> Фіцула, М. М., 2014. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав.

ділові ігри, метод мозкового штурму, розмова за круглим столом, навчальні тренінги, евристичні бесіди, інтерактивні презентації, практичні групові, парні й індивідуальні вправи, моделювання ситуацій, проектування програм, проектів; до відкритих – вільна діяльність, індивідуалізований навчальний план, учбовий проект. Серед традиційних розвивальних методів навчання, які відзначилися своєю ефективністю на цьому етапі навчання були виділені: виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму"<sup>675; 676; 677</sup>.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" на другому (доповнюючому) етапі загальнодидактичних методів уже не достатньо, адже на цьому етапі основною одиницею змісту є білінгвальний змістовий блок, який об'єднує фахові і комунікативні компоненти з діяльнісним боком навчання. Тобто навчання відбувається рідною мовою і лише окремі елементи (у вигляді незначної кількості лекцій і практичних занять викладаються білінгвально). А для того, щоб моносистемні знання перейшли у полісистемні інтегративні знання потрібно використання спеціальних методів та прийомів навчання (Додаток Л)<sup>678; 679; 680; 681</sup>.

До спеціальних методів можуть бути віднесені: імєрсія (тотальна, коли

<sup>675</sup> Бойченко, В., 2009. Шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності студентів педагогічного університету. *Вісник львівського університету*, № 25, с. 293–299.

<sup>676</sup> Асахова, В. М., 1998. *Нові методи навчання*. Київ: Освіта України.

<sup>677</sup> Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., Шпак, О. Т., 2000. *Сучасні педагогічні технології* : Навчальний посібник. Київ: Просвіта.

<sup>678</sup> Ситняківська, С. М., 2014. Білінгвальне навчання як один із сучасних шляхів підготовки соціальних педагогів до роботи у полікультурних умовах. *Економіка та управління : аналіз, тенденції і перспективи розвитку* : збірник наукових робіт. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 153–157.

<sup>679</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXVII, Том 2, с. 109–114.

<sup>680</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : науковий журнал. Педагогічні науки. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, Вип. 3 (89), с. 135–143.

<sup>681</sup> Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2016. Білінгвальне навчання в системі неперервної освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 травня 2016 р., м. Київ), Національний авіаційний університет. Київ: НАУ, с. 221–224.



навчальна дисципліна повністю викладається іноземною мовою, та м'яка, коли допускається використання рідної мови, особливо при введенні термінів і понять), методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні) та спеціальні прийоми білінгвального навчання – "включення" в мову (input), "містка-підказки" (bridging prompting), "перемикання коду" (code — switching) та інші<sup>682</sup>.

На другому етапі серед спеціальних методів і прийомів білінгвального навчання ефективними виявилися метод м'якої імерсії, метод мовної підтримки (візуальної, опорної, когнітивної) та спеціальних прийомів білінгвального навчання: "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду" у поєднанні із загальнодидактичними методами: метод кейсів, контент-навчання, а також пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, функціональний (Додаток Л)<sup>683</sup>.

Доречно зазначити, що в умовах реалізації білінгвального навчання як загальнодидактичні, так і спеціальні методи повинні бути такими, що при набутті фахових знань рідною та іноземною мовою спонукають до дії. Такі методи в педагогіці прийнято називати активними<sup>684</sup>.

Саме таким методам відводиться домінуюча роль в умовах реалізації білінгвальної системи навчання на третьому (паритетному) етапі впровадження моделі білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (Додаток Л)<sup>685</sup>.

Це пояснюється тим, що одиницею змісту на цьому етапі є дисципліна циклу професійної та практичної підготовки, яка викладається повністю іноземною мовою, направленість змісту – пізнавально-навчальна у рамках обраної навчальної дисципліни.

<sup>682</sup> Ширин, А. Г., 2013. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования. *Вестник новгородского государственного университета*. Великий Новгород: Из-во НовГУ, № 31, с. 63–78.

<sup>683</sup> Дичківська, І. М., 2004. *Інноваційні педагогічні технології* : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004.

<sup>684</sup> Дяченко-Богун, М., 2014. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*, Випуск 14, с. 74–79.

<sup>685</sup> Стрельников, В. Ю., Брітченко, І. Г., 2013. *Сучасні технології навчання у вищій школі* : посібник. Полтава: ПУЕТ.

У процесі реалізації цього етапу, шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів-магістрантів за спеціальністю "Соціальна робота", було виокремлено і впроваджено в процес білінгвального навчання спецкурс "Актуальні проблеми соціальної роботи", викладання якого потребувало не лише використання існуючих активних методів навчання, а і спонукало до розробки нових методів (Додаток Л)<sup>686</sup>.

Загалом, під активними методами навчання розуміють методи, які спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка спрямована, головним чином, не на подання викладачем готових знань, їх запам'ятовування і відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знаннями і вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності, тобто перехід до розвитку пізнавальних мотивів, дослідницького, проблемного, пошукового процесу навчання<sup>687</sup>.

Виділяють наступні характерні особливості активного навчання: примусова активізація мислення, коли студент змушений бути активним незалежно від його бажання; досить тривалий час залучення студентів у навчальний процес, оскільки їх активність повинна бути не короткочасною і епізодичною, а значною мірою стійкою і тривалою (тобто протягом всього заняття); самостійне творче вироблення рішень, підвищена ступінь мотивації та емоційності студентів. Саме ці особливості є необхідними при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою.

Для забезпечення продуктивного рівня знань та активізації білінгвального навчання потрібно розробляти інноваційні активні методи навчання, які створять

---

<sup>686</sup> Астахова, В. І., 2002. Нові тенденції в соціально-економічному розвитку української вищої школи і завдання управлінської політики. *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 15–18.

<sup>687</sup> Лозова, В. І., Золотухіна, С. Т., Гриньова, В. М., 1989. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. *Вища і середня педагогічна освіта*. Київ, № 14, с. 63–68.

можливість підвищити рівень сприйняття та засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою<sup>688</sup>.

Одним із методів, який, на наш погляд, доцільно використовувати в умовах білінгвального навчання, можна вважати метод інтерактивного навчання, у якому закладений розвиваючий потенціал: здатність розвивати у студентів критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом. Саме інтерактивні технології навчання іноземним мовам створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетентності студентів, так і для формування умінь приймати колективні та індивідуальні рішення з метою виховання активних громадян суспільства<sup>689; 690</sup>.

Базовим принципом реалізації інтерактивних методів є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації, дебати та навіть спілкування у соціальних Інтернет-мережах. Така діяльність відповідає особистісно-діяльнісному підходу до навчання, а також узгоджується з вимогами загальноєвропейських рекомендацій щодо гуманізації та демократизації навчального процесу. За умови її виконання забезпечується позитивний вплив колективу та соціуму на особистість кожного студента, формуються сприятливі взаємовідносини у навчальній групі<sup>691</sup>.

З іншого боку, спільна соціально-інтерактивна діяльність дозволяє кожному студенту максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочує самостійність та ініціативність в ухваленні рішень.

<sup>688</sup> Гурч, Л. М., 2003. Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності. *Проблеми і перспективи розвитку фінансової системи України*, Вип. 9, с. 151–153.

<sup>689</sup> Шевчук, П., Фенрих, П. ред., 2005. *Інтерактивні методи навчання* : навч. посібник. Щецін: WSAP.

<sup>690</sup> Пометун, О., 2006. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. Червень, с. 50–52.

<sup>691</sup> Вайнола, Р. Х., Сисоєва, С. О., 2010. *Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін* : навч. посіб. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка.

Отже, інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість дій студентів з боку викладача, передбачає відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері. Інтерактивність у навчанні можна розглядати як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, полілогу, тобто активного спілкування. На нашу думку, інтерактивним може бути названий метод, завдяки якому той, хто навчається, є не лише учасником (спостерігачем), але активним творцем процесу навчання<sup>692</sup>.

Практичний досвід показує, що використання у навчальному процесі інтерактивних технологій навчання допомагає студентам досягти плавного переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь у процесі комунікації, збільшити діапазон термінологічної лексики за фахом, зробити процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно-значущим. Інтерактивні технології навчання стимулюють когнітивні процеси та активізують мовний потенціал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умовах.

У процесі реалізації інтерактивного навчання засвоєння матеріалу відбувається не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування<sup>693</sup>.

В умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі доцільно використовувати наступні адаптовані інтерактивні форми та методи навчання: інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою на вирішення актуальних фахових проблем, "мозкова атака" (brainstorming), метод "бесіда за круглим столом" (round-table talk), "ділові ігри", рольові ігри, конкурси презентацій, практичних робіт, навчальні тренінги, колективне вирішення проблемних ситуацій, творчих завдань, парне, групове, індивідуальне виконання тренувальних вправ, творчих завдань, моделювання ситуацій,

---

<sup>692</sup> Помегун, О. І. ред., 2004. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання* : науково-методичний посібник. О. І. К.: А.С.К.

<sup>693</sup> Шевчук, П., Фенрих, П. ред., 2005. *Інтерактивні методи навчання* : навч. посібник. Щецін: WSAP.

створення програм, проектів, відео-лекторії, моделювання та презентації інтерактивних сцен<sup>694</sup>. Ці інтерактивні методи повинні застосовуватися на лекційних, практичних заняттях в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, що дасть можливість інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і, згодом, творчого застосування професійних знань іноземною мовою при вирішенні практичних завдань, підвищить мотивацію студентів, студенти отримають досвід встановлення контакту з клієнтами іноземною мовою, досвід діалогічної пізнавальної діяльності, комунікативних відносин.

Використання інтерактивних форм і методів в умовах білінгвального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери сприяє становленню й удосконаленню професійної компетентності студентів, шляхом їх залучення до осмисленого переживання індивідуальної та колективної діяльності для нагромадження досвіду, у тому числі й іншомовного професійного спілкування та шляхом професійного спілкування іноземною мовою не лише під час навчальних занять, а і під час самостійної роботи – у процесі пошуку та обробки необхідного навчального матеріалу, спілкуванні з членами групи чи колегами з різних країн світу у соціальних Інтернет-мережах.

Інтерактивні методи навчання дають можливість постійної комунікації не лише із викладачем, а й з членами групи та соціуму, що дає можливість розвивати навички співробітництва уже в процесі навчальної і творчої діяльності, а також з'являється можливість зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь і навичок студентів постійним і більш гнучким<sup>695; 696; 697</sup>.

<sup>694</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні та психологічні науки. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, № 1(66), с. 257–269.

<sup>695</sup> Sytnyakivska S., 2017. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis. *International Journal of New Economics and Social Sciences*. International Institute of Innovation "Science-Education-Development" in Warsaw, Poland. [online]. № 2 (6), pp. 331–340. Режим доступу : <http://www.ijoness.com>. [Дата звернення 17 жовтня 2017].

<sup>696</sup> Sytnyakivska S., 2018. Bilingual Education of Future Social Pedagogues as a Guarantee of Their Professional Mobility. *Studia Pedagogica Ignatiana*. Krakow, Poland. Vol. 21 (3). pp. 39–53.

Однак, зазначені інтерактивні методи навчання є не завжди ефективними і прийнятними в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Для підвищення ефективності вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою були розроблені інноваційні методи навчання, які базуються не лише на лінгвістичних принципах навчання, а в яких враховуються і педагогічні, психологічні, соціальні і фахові особливості соціально-педагогічного профілю. Була виділена цільова домінанта білінгвального навчання майбутніх спеціалістів соціального профілю, тобто не лише мовна компетентність (рівень володіння фаховою іноземною мовою), а й врахований психолінгвістичний аспект (тобто коли, за яких умов і для яких цілей фахівцем буде використовуватися знання фахової іноземної мови), соціологічний аспект (адже висококваліфікований фахівець, який здатен вирішувати професійні завдання не лише рідною мовою, а й іноземною, і таким чином є відкритий значно більшій кількості клієнтів, що потребують соціально-педагогічної допомоги, є важливою частиною сучасної соціальної реальності), психологічний (з точки зору його впливу на розвиток окремих психічних процесів і особистості в цілому), педагогічний (в контексті особливостей організації навчального процесу, а також можливості набуття фахових знань за допомогою іноземної мови, вплив знання фахової іноземної термінології на загальний та професійний рівень освіченості)<sup>698</sup>.

Одним із таких методів може бути метод "варіаційних наближень", розроблений викладачами Житомирського державного університету імені Івана Франка при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою. Він базується на загальноприйнятому білінгвальному методі навчання – імерсії – довгостроковому зануренні студентів у іншомовне

<sup>697</sup> Sytnyakivska S., 2018. Perspectives of the Development of Bilingual Education in Ukrainian Higher Educational Institutions. *International Journal of New Economics, Public Administration and Law*. (IJOURNAL). [online]. Varna-Świnoujście, № 1 (1), pp. 192–201. Режим доступу : <http://www.ijoness.esy.es>. [Дата звернення 01 вересня 2018].

<sup>698</sup> Mackey, W. F., 1979. A Description of Bilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. J. A. Fishman. The Hague: Mouton, 1979. pp. 554–584.

середовище за умови виключення використання рідної мови<sup>699; 700</sup>. Цей метод розглядається науковцями як найбільш ефективний метод білінгвального навчання. Так, німецький вчений Х. Воде зазначає, що метод імерсії є "найбільш успішним прикладом" навчання іноземній мові й іноземною мовою, оскільки саме таким чином досягається більш високий рівень знання мови і не страждають спеціальні знання з дисциплін, які викладаються іноземною мовою<sup>695</sup>.

Варто зазначити, що існують різні варіанти імерсії: "рання" (передбачає вивчення всіх дисциплін іноземною мовою з першого року навчання зі збереженням комунікації рідною мовою у позаурочний час), "пізня" (коли друга мова вивчається у школі як іноземна), "тотальна" або повна імерсія (передбачає вивчення усіх навчальних дисциплін іноземною мовою), "часткова" (обмежується лише частковим набором дисциплін, які вивчаються іноземною мовою).

Тобто, за умови вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою в умовах білінгвального навчання використовується частковий вид імерсії – білінгвальне навчання обмежується частковим набором дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються іноземною мовою.

Вчений-білінгв А. Ширін розділяє імерсію на тотальну, коли дисципліна повністю викладається іноземною мовою, та м'яку, коли допускається використання рідної мови, особливо при введенні термінів і понять<sup>701</sup>. Але, щоб досягти позитивних результатів в умовах викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, варто враховувати деякі чинники, які не дають можливість використовувати метод імерсії у такому вигляді, як він представлений науковцями-білінгвами: немовний профіль

<sup>699</sup> Hornstein, N., Lightfoot, D., 2007. *Explanation in Linguistics*. London: Longman.

<sup>700</sup> Wode, H., 1998. A European Perspective on Immersion Teaching: the German Scenario. In: J. Arnau, J. M. Artigal (Hrsg.). *Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 43–65.

<sup>701</sup> Ширин, А. Г., 2013. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования. *Вестник новгородского государственного университета*. Великий Новгород: Из-во НовГУ, № 31, с. 63– 66.

підготовки фахівців, відсутність початкової білінгвальної підготовки (на рівні середнього навчального закладу), брак часу на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою.

Тому ми пропонуємо для представлення лекційного матеріалу білінгвальним способом в умовах викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки використовувати метод "варіаційних наближень" як різновид імерсії для студентів немовних спеціальностей, які вивчають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою.

Сутність методу полягає у тому, що викладач під час представлення лекційного матеріалу за темою заняття поступово нарощує лексичне навантаження іноземною мовою і, наблизившись до критичної точки нерозуміння матеріалу іноземною мовою (знаходячись у режимі інтерактивного контакту з аудиторією), повертається до пояснення феноменів рідною мовою. Цей метод дасть можливість полегшити процес адаптації студентів до білінгвального навчання, дасть можливість нарощувати навантаження викладу матеріалу іноземною мовою, унеможливить нерозуміння фахових феноменів, які представляє викладач іноземною мовою. Оскільки метод "варіаційних наближень" можна використовувати лише на лекційних заняттях, то для закріплення фахового матеріалу іноземною мовою на практичних заняттях ми пропонуємо використовувати метод "суперпозицій", що полягає у колективному вирішенні конкретної ситуації, запропонованої викладачем, на основі виділення найоптимальнішого вирішення даної ситуації шляхом аналізу усіх запропонованих рішень мікрогруп, колективно аналізуючи позитивні і негативні аспекти рішення кожної групи, вибираючи самий оптимальний і доцільний варіант рішення проблеми, тобто суперпозицію вирішення даної проблеми. У ході групового, а потім колективного вирішення проблеми студенти матимуть можливість не лише покращити свої комунікативні професійні вміння і навички іноземного спілкування за фахом, а й отримають досвід прийняття рішень у команді, акцент навчання буде перенесений не на вивчення готових фактичних



знань, а на вироблення творчого мислення у студентів, результатом цього методу будуть не лише знання, а й практичні навички професійної діяльності, що можуть здійснюватися іноземною мовою за фахом, що безсумнівно впливатиме на систему цінностей студентів, їх професійної позиції, професійного світовідчуття. У нашому випадку метод "суперпозицій" дозволяє застосовувати студентам теоретичні знання соціально-педагогічного спрямування, що вони отримали іноземною мовою для вирішення практичних професійних завдань. Цей метод дасть можливість студентам не лише розвивати самостійність та критичність мислення, вміння слухати та висловлювати власну думку іноземною мовою за фаховою проблематикою, а й аргументовано висловлювати власну точку зору із заданої проблематики іноземною мовою<sup>702; 703</sup>.

Для підвищення ефективності самостійної роботи студентів в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою ми пропонуємо використовувати метод "соціальних Інтернет-мереж". Відомо, що у студентів немовних спеціальностей існує психологічний бар'єр при спілкуванні іноземною мовою з носіями мови. Для створення професійного мовного середовища та подолання психологічного бар'єру у спілкуванні студентам пропонується під час самостійної роботи при підготовці до практичних занять використовувати соціальні Інтернет-мережі (пошук англomовних друзів у мережах – студентів, що навчаються за тією самою спеціальністю, однодумців, колег – для обміну, обговорення та отримання потрібної інформації професійного спрямування іноземною мовою). Цей метод суттєво заощадить кошти на залучення іноземних фахівців для викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, збереже час, створюватиме постійне мовне професійне середовище під час

<sup>702</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Позитивні аспекти та ризики, які виникають у процесі професійної підготовки на білінгвальній основі в умовах університету. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон. Випуск LXXXIV. Том 1, с. 155–159.

<sup>703</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні та психологічні науки. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, № 1(66), с. 257–269.

самостійної роботи студентів, усуне психологічний бар'єр у спілкуванні з носіями мови, що дасть можливість у подальшому накопичувати і використовувати не лише вітчизняні позитивні надбання у соціальній сфері, а й долучитися до зарубіжного прогресивного досвіду та використовувати його у власній професійній діяльності<sup>704</sup>.

На четвертому – збагачувальному – етапі (III семестр навчання магістратури) одиницею змісту є викладання оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі з точки зору бюджету навчального часу, який на них виділяється. В умовах впровадження білінгвального навчання за спеціальністю "Соціальна робота" було обрано для викладання іноземною мовою на цьому етапі наступні дисципліни: "Соціальна робота в громаді", "Адресна соціальна допомога та послуги", "Кейс-технології в соціальній роботі"<sup>705; 706; 707; 708</sup>.

Направленість змісту на цьому етапі – наукова в межах обраних до вивчення іноземною мовою оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Тому на цьому етапі доцільно, окрім продуктивних методів викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (проблемного навчання, пошукового, функціонального) використовувати вище описані спеціальні методи білінгвального навчання: тотальну імєрсію, інтерактивні методи навчання, метод варіаційних наближень, метод "суперпозиції", метод "соціальних Інтернет-мереж" (Додаток Л)<sup>709; 710; 711; 712</sup>.

<sup>704</sup> Ситняківська, С.М., 2017. Соціальні інтернет-мережі у білінгвальному навчанні. *Каталог кращих практик і проектів організації неформальної освіти* : у навчальних закладах України; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Випуск 1, Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 55–58.

<sup>705</sup> Овчарук, О. В. ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С.

<sup>706</sup> Лисянська, Т. М., 2009. *Педагогічна психологія : Практикум* : навч. посіб. Київ: Каравела, 2009.

<sup>707</sup> Ситняківська, С.М., 2018. Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Сучасні соціальні технології в освіті* : [колективна монографія]. Житомир: Вид. О. О. Євенок.

<sup>708</sup> Ситняківська, С. М., 2018. *Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету*: [монографія]. Житомир: Вид. О. О. Євенок.

<sup>709</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Характеристика базових конструктів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки : зб.наук.пр. № 3(62), Т. 2, с. 303–308.

Отже, впровадження якісно нових активних методів та форм навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у процес професійної підготовки на білінгвальній основі дасть можливість підвищити відповідність результатів соціальної взаємодії потребам усіх цільових груп, на які працює соціальна сфера, адже з його допомогою у студентів формуються як лінгвістичні комунікативні, так і професійні комунікативні компетентності, зростає особистісна мотивація до навчання, пізнавальна діяльність, а також укріплюється зв'язок змісту професійного навчання у закладі вищої освіти з потребами сучасного ринку праці у білінгвальних фахівцях.

### Висновки до третього розділу

Моделюючи процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, були виокремлені загальні основи розробки такої моделі. Було встановлено, що модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі повинна бути побудована у вигляді освітньої структурно-функціональної моделі, її завданням є дослідження навчального процесу з метою забезпечення підвищення професійної комунікативної компетентності випускника.

Враховавши усі конструкти, необхідні для побудови моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, результативно-коригуючий), які базуються на загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципах навчання, загальнодидактичних та інноваційних формах організації навчання, новітніх та класичних методах навчання, враховуючи мету та завдання білінгвального навчання, була створена

<sup>710</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах білінгвального навчання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки, № 2 (16), с. 273–278.

<sup>711</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа професійної підготовки на білінгвальній основі. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*, Випуск 7., Т. 2, с. 104–107.

<sup>712</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі як чинник білінгвальної професійної підготовки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал*. Педагогічні науки, Вип. 4 (95), с. 195–200.

модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. За такою моделлю професійна підготовка майбутніх фахівців відбувається у чотири етапи, базуючись на особистісно-мотиваційному, професійно-комунікативному, когнітивно-операційному та оцінно-рефлексивному компонентах, що надає можливість майбутнім фахівцям соціальної сфери у процесі навчання досягнення певного рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності (адаптаційного, адитивного, рівноправного чи творчого).

Діяльнісну сторону моделі можна охарактеризувати поетапною організацією навчання. Важливою характеристикою даної моделі підготовки білінгвальних фахівців соціальної сфери з дидактично-методичної точки зору є варіативність використання рідної та іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Було доведено, що впровадження інноваційних активних методів навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у процес професійної підготовки на білінгвальній основі дасть можливість підвищити відповідність результатів соціальної взаємодії потребам усіх цільових груп, на які працює соціальна сфера, адже з його допомогою у студентів формуються як лінгвістичні комунікативні, так і професійні комунікативні компетентності, зростає особистісна мотивація до навчання, пізнавальна діяльність, а також укріплюється зв'язок змісту професійного навчання у закладі вищої освіти з потребами сучасного ринку праці у білінгвальних фахівцях.

## **Розділ 4. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ**

### **4.1. Характеристика методики реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі**

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вимагає необхідності усвідомлення науково-педагогічними працівниками переваг білінгвальних методик та технологій викладання, в яких закладено не лише розвиваючий потенціал (здатність розвивати у студентів критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом), але й можливість опанувати іноземну мову фахового спрямування шляхом вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою<sup>713</sup>.

Саме білінгвальні технології навчання таким дисциплінам створюють необхідні передумови як для розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів, так і для формування їх професійних умінь і навичок.

Однак навчання на білінгвальній основі у ЗВО може здійснюватися на різних рівнях підготовки фахівців і за різною кількістю навчальних дисциплін. Тому для ефективного білінгвального навчання фахівців специфічного профілю, якими є фахівці соціальної сфери, потрібно розробити спеціальну методику підготовки таких фахівців на білінгвальній основі, яка повинна бути адаптованою до формування професійних знань, вмінь, якостей майбутніх фахівців соціальної сфери, враховувати специфіку викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та бути оптимальною за кількістю дисциплін цього циклу, що вивчаються білінгвально.

Розглядаючи поняття методики, що перекладається з грецької мови як

---

<sup>713</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Позитивні аспекти та ризики, які виникають у процесі професійної підготовки на білінгвальній основі в умовах університету. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXXIV, Том 1, с. 155–159.

"шлях через" та врахувавши етапи моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, взаємопов'язані та взаємозумовлені один одним у процесі повного циклу навчання у ЗВО, для розробки оптимальної методики реалізації такої моделі варто застосувати системний підхід.

Системний підхід як базовий в методології та в межах нашого дослідження зокрема передбачає комплексне вивчення, аналіз явищ і процесів у системі наукових понять, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й зв'язку між собою. Цей підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики методики професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Системний підхід передбачає розуміння педагогічного явища (професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі) як багатовимірної багаторівневої структури з багатьма параметрами; як складного внутрішньо інтегрованого соціального організму, який можна аналізувати і пояснювати як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють, тобто об'єднані і діють у єдиній системі<sup>714</sup>. Таким чином, модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можна розглядати з точки зору методичної системи.

На думку Е. Гонтмахера та В. Трубіна, система – це об'єктивна єдність закономірно пов'язаних один з одним предметів, явищ, відомостей, а також знань про природу, суспільство і т. д. Для того, щоб об'єкт можна було вважати системою, він повинен мати такі основні властивості або ознаки: цілісність, наявність стійких зв'язків, інтегрованість та організацію<sup>715</sup>.

Прийнято вважати, що система – це цілісна сукупність елементів. Це означає, що, з одного боку, система – цілісне утворення, а з іншого – у її складі можуть бути чітко виділені елементи (цілісні об'єкти). При цьому варто мати на увазі, що елементи існують лише у самій системі. Поза системою можуть бути

<sup>714</sup> Мойсеюк, Н. Є., 2001. *Педагогіка* : навч. пос. 3-є видання, доповнене. Київ: ВАТ "КДНК".

<sup>715</sup> Гонтмахер, Е., Трубин, В., 2000. Эволюция системы социальной поддержки населения. *Общество и экономика*, № 9 – 10, с. 25–28.

лише об'єкти, що володіють системно значущими властивостями. За умови входження у систему елемент набуває системовизначених властивостей, які стають системно значущими. Для системи первинним є ознака цілісності, тобто вона розглядається як єдність, що складається із взаємодіючих частин, часто різноякісних, але одночасно сумісних.

Наявність суттєво стійких зв'язків між елементами або їхніми властивостями, що перевершують за потужністю зв'язок цих елементів з елементами, що не входять до даної системи, є наступним атрибутом системи. Система існує як деяке цілісне утворення, коли сила суттєвих зв'язків між елементами системи в інтервалі часу, не дорівнює нулю і є більшою, ніж система зв'язків цих самих елементів із зовнішнім середовищем. В умовах розгляду та формування системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО переважають навчально-пізнавальні зв'язки, тому для таких зв'язків оцінками їх потенційної потужності може служити рівень підготовки фахівців певної галузі знань, а реальної потужності – білінгвальна професійна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери<sup>716</sup>.

Організаційна властивість системи характеризується наявністю певної організації, що проявляється у зниженні ентропії (ступеня невизначеності) системи порівняно з ентропією системоформуючих факторів, що визначають можливість створення системи.

Наявність інтегрованих якостей показує, що властивості системи, незважаючи на залежність від властивостей її елементів, не визначаються ними повністю. З цього можна дійти висновку, що будь-яка система не зводиться до простої сукупності елементів. Розділивши систему на окремі частини і вивчаючи кожну з них окремо, неможливо пізнати всі властивості системи загалом<sup>717; 718</sup>.

<sup>716</sup> Глушков, В. М. ред., 1973. *Енциклопедія кібернетики* : в 2 т. Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії.

<sup>717</sup> Білецький, В. С. ред., 2004 – 2013. *Мала гірнича енциклопедія* : у 3 т. Дніпропетровськ: Східний видавничий дім.

Таким чином, можемо узагальнити, що будь-який об'єкт, що має усі розглянуті властивості (цілісність, інтегрованість, наявність стійких зв'язків та організацію), можна називати системою.

Отже, методика реалізації моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка втілює вищезазначені ознаки, може розглядатися як певна методична система навчання, оскільки процес реалізації моделі супроводжується стійкими внутрішніми зв'язками, є цілісним, інтегрованим та має чітко визначену організацію.

Проектуючи методику реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, ми врахували принципи, розроблені для проектування методичних систем А. Пишкало, який вперше ввів поняття методичної системи навчання в дослідженні з методики навчання геометрії в середній школі<sup>719</sup>:

- предметність моделі (викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально включає різні сукупності компонентів, які знаходяться в специфічних для даної дисципліни відношеннях між собою. Тому, можемо очікувати, що структурно методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі буде відрізнятися від моделей навчання інших дисциплін);

- локальність моделі (модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі була розроблена та впроваджена у навчальний процес п'яти вітчизняних ЗВО – вона має деякі розходження в цілях і умовах навчання з іншими ЗВО України, у яких готують фахівців соціальної сфери за класичною системою навчання. У даній моделі враховані особливості викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі, тобто враховані локальні особливості викладання дисциплін цього циклу);

<sup>718</sup> Дудник, І. М., 2009. *Вступ до загальної теорії систем* : посібник. Київ: Кондор.

<sup>719</sup> Пишкало, А. М., 1975. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. *Авторский доклад по монографии "Методика обучения геометрии в начальных классах"*, предст. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. Москва.



- динамічність моделі (оскільки для соціальної сфери характерною є нестабільність, що спричиняє постійні зміни у змісті, методах, засобах навчання, то компоненти моделі знаходяться у постійному розвитку, змінюються також і зв'язки між цими компонентами. Отже, методика реалізації моделі повинна передбачати елементи еволюційності компонентів моделі та допускати перебудову їх структурних зв'язків).

Тому в умовах проектування методики реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, варто враховувати елементи дидактичних систем: очікувані результати навчання; технології добору змісту, методів та форм навчання; технології встановлення зв'язків між елементами моделі. Реалізація моделі передбачає проектування як об'єктів, так і суб'єктів навчальної діяльності, тобто визначення єдності цілей, методів, засобів і форм діяльності<sup>720</sup>.

Загалом процес реалізації моделі, як один із напрямків педагогічного проектування, спрямований на відтворення і зміну процесів навчання, адже викладач проектує систему власних дій, систему дій студентів у процесі навчання та зміст професійної діяльності.

В умовах реалізації моделі потрібно враховувати наступне. Будь-які елементи (залежно від принципу, що використовується для їхнього об'єднання в моделі) можуть утворювати різні за властивостями системи. Тому характеристики системи загалом визначаються не лише характеристиками її елементів, але й характеристиками зв'язків між ними. Наявність взаємозв'язків між елементами визначається особливою властивістю складних систем – організованою складністю. Включення додаткових елементів у систему не лише створює нові зв'язки, але й змінює характеристики переважної більшості існуючих взаємозв'язків, або ж приводить до виключення деяких з них, чи появи нових<sup>776</sup>.

---

<sup>720</sup> Семез, А. А., 2012. *Соціально-педагогічне проектування: Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності 6.010106 Соціальна педагогіка*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

З точки зору структурованості системи прийнято вважати, що вона є упорядкованою множиною взаємозв'язаних елементів, які мають власну структуру і організацію<sup>721</sup>. Це коротке визначення ілюструє, що будь-яка система повинна мати у своєму складі елементи, об'єднані у певну функціональну структуру. Елемент – це неподільний у контексті конкретної системи і конкретного її розгляду та аналізу компонент системи<sup>722</sup>. Структура ж – це відносно сталий спосіб зв'язку елементів того чи іншого складного цілого. Вона відображає упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують його сталість, стабільність і якісну визначеність<sup>723</sup>.

У цілому, різномірні структурні зв'язки пронизують усі процеси, які відбуваються у системних об'єктах, в тому числі і в процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Оскільки ж структура відображає упорядкованість зв'язків об'єкта, то структурними елементами процесу реалізації такої моделі доцільно вважати етапи професійної підготовки на білінгвальній основі, які за часовими рамками охоплюють весь процес навчання в університеті<sup>724</sup>.

Прийнято вважати, що об'єкт є системою, якщо його можна розбити на взаємопов'язані і взаємодіючі частини чи елементи. Ці частини, як правило, мають власну структуру, а тому можуть бути представлені як підсистеми вихідної, більшої системи.

У нашому випадку об'єктом є модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО з системними ознаками, яка структурується на взаємопов'язані елементи: цілі навчання (професійна підготовка фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі), очікуваний результат навчання (сформована на певному рівні білінгвальна професійна

<sup>721</sup> Бусел, В. Т. ред., 2005. Система. *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)*. 5-те вид. Київ; Ірпінь: Перун.

<sup>722</sup> Горбань, О. М., Бахрушин, В. С., 2004. *Основи теорії систем та системного аналізу*. Запоріжжя, ГУ "ЗІДМУ".

<sup>723</sup> Дудник, І. М., 2009. *Вступ до загальної теорії систем* : посібник. Київ: Кондор.

<sup>724</sup> Жукович-Дородних, Н. М., 2009. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ЗВО І-ІІ рівня акредитації. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка*. Випуск 3, с. 80–85.

комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери), зміст, методи, форми, засоби та прийоми навчання, що об'єднані в свою внутрішню структуру, і є конструктами вихідної моделі підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Для системних об'єктів суттєвим є також те, що сам об'єкт такого типу і всі взаємодії та зв'язки між його підсистемами та елементами, підпорядковано специфічним для даного об'єкту законам, які визначають особливості його існування та зміни. Між підсистемами можуть бути різні відносини, зв'язки і взаємодії. Подібні, однотипні, стійкі відносини та взаємодії становлять структуру системи. Оскільки методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО включає використання великої кількості різноманітних зв'язків і відносин між елементами процесу навчання, то в ній можна виділити низку елементарних блоків (структур). Тому така методика є багатоструктурною або багаторівневою<sup>725; 726</sup> і повинна реалізовуватися поетапно.

Відмінності у функціональних особливостях різних елементів і необхідність узгодження їхньої поведінки в рамках системи призводить до формування стійких внутрішніх зв'язків між ними, тобто структури системи. Однією з основних властивостей структури є упорядкованість елементів системи за принципом однорідності, тобто її ієрархізація таким чином, щоб однорідні елементи потрапляли на один рівень ієрархії.

Отже, в процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО доцільно виділити блоки – класи елементів, функціонування яких має інваріантні властивості на певних рівнях їх розгляду і певні особливості. Такі блоки є неподільними в їх контексті конкретного розгляду, тобто найменшими частинами моделі, і наділені певними властивостями цієї моделі<sup>727</sup>.

<sup>725</sup> Горбань, О. М., Бахрушин, В. Є., 2004. *Основи теорії систем та системного аналізу*. Запоріжжя, ГУ "ЗІДМУ".

<sup>726</sup> Дудник, І. М., 2009. *Вступ до загальної теорії систем* : посібник. Київ: Кондор.

<sup>727</sup> Йолон, П., 2002. *Загальна теорія систем. Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

Таких елементів (блоків) у процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі було виділено чотири. Зокрема, на першому (дубляційному) етапі навчання головним структурним блоком виступає білінгвально-дидактичний елемент, який вводиться при вивченні усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки протягом I-IV семестрів навчання. Він передбачає введення термінів або термінологічних словосполучень, які вивчаються як рідною, так і іноземною (англійською) мовами. Варто зазначити, що на цьому етапі, коли українською мовою вивчається тлумачення фахового терміну, його основні характеристики та особливості, то англійською мовою вивчається лише його значення<sup>728; 729</sup>.

Знання фахових термінів іноземною мовою є своєрідною підготовкою до переходу студентів на наступний (другий) рівень навчання – доповнюючий, на якому головним структурним елементом процесу реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО є білінгвальний змістовий блок, який входить до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом V-VIII семестрів навчання. Такі білінгвальні змістові блоки входять до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відповідної спеціальності, які викладаються українською мовою, як доповнюючі. Вони складаються із основної частини, у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовного переліку теоретичних та практичних завдань до практичних занять (українською та англійською мовами) і додаткової, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою. Функцією білінгвального змістового блоку, що вважається

<sup>728</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXV, Том 3, с. 143–149.

<sup>729</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Позитивні аспекти та ризики, які виникають у процесі професійної підготовки на білінгвальній основі в умовах університету. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон. Випуск LXXXIV, Том 1, с. 155–159.

структурним елементом моделі, є підготовка студентів до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та надання додаткової інформації з дисципліни, елементом якої він є<sup>730</sup>.

Білінгвальні змістові блоки, у свою чергу, є підготовчим етапом і можливістю переходу студентів на наступний (третій) паритетний етап білінгвальної підготовки, що триває протягом I-II семестру навчання магістратури. На цьому етапі головним структурним елементом реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО виступає власне дисципліна циклу професійної і практичної підготовки, яка викладається іноземною мовою (англійською). Функцією такої дисципліни, яка викладається іноземною мовою, є отримання студентами фахових знань, розвиток умінь і навичок іноземною мовою.

I, нарешті, на четвертому – збагачувальному – етапі навчання, яке відбувається у останньому семестрі (III) магістратури, головним структурним елементом процесу реалізації моделі виступає залучення низки дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які викладаються іноземною мовою. Головною функцією цього етапу є розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (рис. 4.1)<sup>731</sup>.

Системні об'єкти загалом та система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО зокрема, що є таким об'єктом, мають цілісну і стійку структуру. Для них характерні системні ефекти – поява нових властивостей, які виникають у результаті взаємодії елементів в рамках цілого.

<sup>730</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вид. 7, с. 80–82.

<sup>731</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Сучасні соціальні технології в освіті* : [колективна монографія]. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 127–148.



Рис. 4.1. Методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО

Для системних об'єктів типовою є також ієрархічність побудови – послідовне включення систем більш низького рівня до систем більш високого рівня. Окрім того, системою називають не довільно вибрану множину предметів і зв'язків між ними, а упорядковану певним чином цілісну структуру, єдиний складний об'єкт, яким стала методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі завдяки ієрархічній побудові її структурних елементів: від найменшого (білінгвально-дидактичний елемент) до найскладнішого (викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою)<sup>732</sup> (див. рис. 4.1).

Уявлення про цілісність системи конкретизується через поняття зв'язку. Серед різних типів зв'язку особливе місце займають системоутворюючі. У зв'язку з цим, методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО має вертикальну структуру, що передбачає виділення різних рівнів процесу її реалізації і наявність їх ієрархії (див. рис. 4.1). Способом регулювання багаторівневої ієрархії будь-якої системи, в тому числі і моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО, наділеної ознаками системи, та забезпечення зв'язку між різними рівнями є управління. Цим терміном прийнято називати різноманітні за формами способи зв'язку рівнів, які забезпечують нормальне функціонування і розвиток складних систем<sup>733</sup>. Ієрархічність побудови є специфічною ознакою системи, а зв'язки управління – один з характерних ознак вираження системоутворюючих зв'язків. Оскільки модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО не є самоутвореною, то органом управління цієї моделі можна вважати у вузькому сенсі НПП кафедри, які здійснюють підготовку фахівців соціального профілю на білінгвальній основі, а в широкому – навчальний заклад, у якому реалізується дана модель<sup>727</sup>.

<sup>732</sup> Дудник, І. М., 2009. *Вступ до загальної теорії систем* : посібник. Київ: Кондор.

<sup>733</sup> Вишневецький, В. І., 2004. Детермінований хаос, глибина і точність прогнозу функціонування складних систем. *Вісник НТУ МОНУ*, № 9, с. 43–47.

Функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО як єдиного цілого забезпечується зв'язками між її елементами. Ці зв'язки формуються під час проектування методики реалізації моделі, у плановому порядку, спираючись на освітні програми підготовки спеціалістів відповідного профілю. Тому важливою умовою створення оптимальної методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО є визначення кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які доцільно вивчати на паритетному та збагачувальному етапі навчання білінгвально.

З метою навчальної доцільності та максимальної ефективності з точки зору лінгвістичної та професійної підготовки, були розроблені та обґрунтовані методичні рекомендації щодо визначення обсягу фахового навчального навантаження на студентів магістратури (I-III семестри навчання), які вони повинні засвоювати на білінгвальній основі (вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою)<sup>734</sup>.

Варто зауважити, що згідно із розробленою методикою реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО, введення білінгвально-дидактичних елементів та білінгвальних змістових блоків передбачається до усіх фахових дисциплін, що вивчаються протягом I-VIII семестрів навчання, тому обрахунок оптимальної кількості фахових дисциплін, які потрібно вивчати білінгвально, доцільний лише на I-III семестрах навчання магістратури.

Доцільно зазначити, що за своєю структурою система освіти загалом і магістерської зокрема сповнена рядом внутрішніх протилежностей, серед яких і система навчання на білінгвальній основі.

Однією із таких протилежностей є кількість навчальних дисциплін циклу

---

<sup>734</sup> Ситняківська, С. М., 2012. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 65, с. 85–88.



професійної та практичної підготовки, які можуть бути визначені для білінгвального навчання. Така кількість дисциплін може знаходитися у межах мінімальної (одна дисципліна) та максимальної (усі дисципліни) кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, визначених освітньо-професійною програмою підготовки магістрів. Однак, обидві критичні величини кількості дисциплін не є доцільними для здійснення професійної підготовки на білінгвальній основі, оскільки однієї дисципліни недостатньо для нарощування відповідної білінгвальної професійної комунікативної компетентності, а вивчення усіх дисциплін потребує суттєвого зростання навантаження на НПП та студентів в обмежених умовах бюджету навчального часу. За цих умов виникає необхідність визначення оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які доцільно викладати білінгвально. Таке завдання потребує ґрунтовного дослідження і додаткових початкових даних, які б надали можливість використати один із методів теорії оптимальності. Оскільки, особливі початкові дані в умовах дослідження не є відомими, а відомо лише кількість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та кількість годин в бюджеті навчального часу, то для його вирішення пропонується скористатися одним із методів статистичної теорії навчання, який потребує мінімальної початкової інформації та базується на наступних складових: Великому принципі подвійності, законі єдності і боротьби протилежностей, системі Янь-Інь і принципі "золотого перетину"<sup>735</sup>.

Будучи покладеними в основу формування системи освіти загалом і білінгвальної зокрема, вони дозволять найбільш повно поєднати низку протилежностей, які, передусім, відображають вимоги реального стану навчання магістрів в умовах існуючого рівня знань відповідної категорії студентів.

Для реалізації цього принципу, відповідно до теоретичних положень даного методу, необхідно визначити перелік головних протилежностей, що

---

<sup>735</sup> Свиридов, А. П., 1981. *Основы статистической теории и контроля знаний*. Москва: Высшая школа.

супроводжують процес, який підлягає аналізу, – білінгвальне навчання магістрів дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки. Таких протилежностей в процесі білінгвального навчання існує дуже багато і всі вони пов'язані, переважно, з особливостями формування нових знань та умінь у студентів. Прикладами таких протилежностей у освітній сфері, що стосуються саме білінгвального навчання дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки є: володіння загальним термінологічним словниковим запасом – володіння спеціальним термінологічним запасом; правильна – неправильна відповідь; універсалізація навчання – професіоналізація навчання; теоретична підготовка студентів – практична підготовка студентів; навчання на білінгвальній основі – класичне навчання; інноваційні – традиційні методи навчання; питання, що передбачають однозначну відповідь – питання, що вимагають креативного вирішення; дослівний переклад – контекстний переклад; імперативний підхід у навчанні – комунікативний підхід; координативний – субординативний білінгвізм.

Статистичною теорією доведено, що для гармонійної всебічної гуманістичної освіти, в тому числі і білінгвальної, необхідний баланс у всіх освітніх категоріях та процесах. Для цього варто використати одну з найпростіших математичних моделей, за допомогою якої можливо визначити зони гармонії, небезпечних ділянок та зону ризику між двома полюсами протилежностей за принципом золотого перетину<sup>736</sup>.

Якщо розглядати білінгвальне навчання як протилежність двох мов, то за допомогою запропонованої моделі можливо визначити зону гармонії, зону небезпечних ділянок та зону ризику між двома полюсами навчання на білінгвальній основі, а отже, визначити об'ємну частку навчального навантаження, яке доцільно викладати у магістратурі іноземною мовою. Відповідно до запропонованої методики, найпростішу математичну модель

<sup>736</sup> Сигов, А. С., 2011. Модель организации реформирования системы образования на основе концепции гармоничного развития. *Электронное моделирование*, Т. 33, № 4, с. 61–72.

подвійності і системи Янь-Інь щодо забезпечення методичної системи професійної підготовки студентів на білінгвальній основі за освітнім рівнем "магістр" соціально-педагогічного профілю можна подати у вигляді динамічного відрізка з двома граничними станами: мінімальною кількістю дисциплін циклу професійної підготовки навчального плану (0) (Янь) і максимальною (9) (Інь) на кінцях (рис. 4.2).

У довільній точці  $X$  цієї системи присутніми є дві протилежні тенденції, які зображені стрілками у напрямках 0 або 9. У випадку переважання однієї із цих тенденцій точка  $X$  переміщується у напрямку відповідного граничного стану. Співвідношення граничних станів 0 (Янь) і 9 (Інь) в довільній точці  $X$  відрізка  $[0; 9]$  визначається "відстанями"  $[0; X]$  і  $[X; 9]$  до граничних станів. Відповідно до класичної концепції Янь-Інь точка  $X$  ніколи не може досягати граничних станів Янь або Інь<sup>737</sup>.

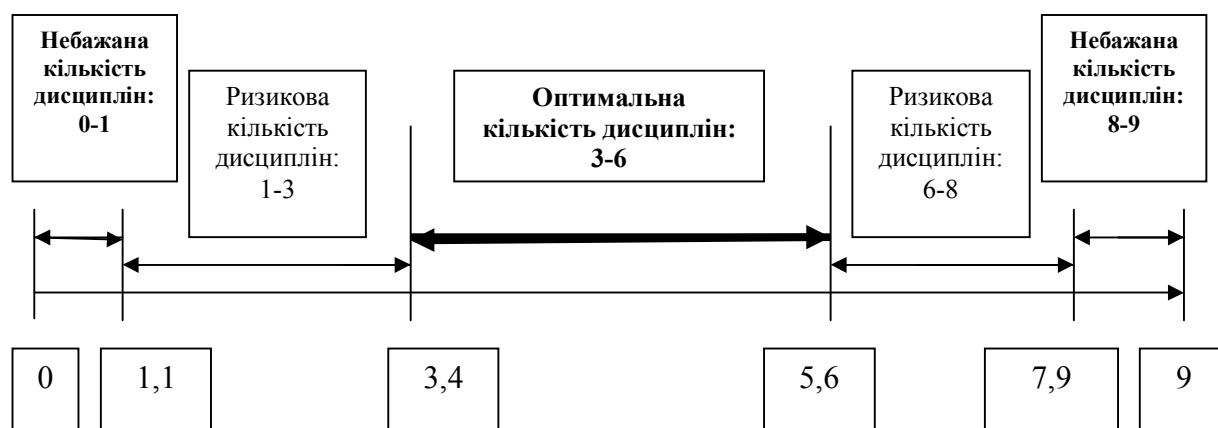


Рис. 4.2. Обрахунок оптимальної кількості дисциплін згідно принципу "золот'ого перетину"

У зв'язку з наявністю у системі підготовки магістрів на білінгвальній основі характерної точки  $X$  серед двох протилежних тенденцій, з яких одна зростає, а друга, відповідно, зменшується, в центральній частині відрізка  $[0; 9]$  існує зона оптимальних станів системи. Для визначення цієї зони доцільно застосувати принцип "золотого перетину" відомий як критерій, що використовується в

<sup>737</sup> Свиридов, А. П., 1981. Основы статистической теории и контроля знаний. Москва: Высшая школа.

областях живої та неживої природи як критерій гармонійності<sup>738</sup>. При поділі відрізка з кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на дві частини відповідно із цим принципом, відношення довжини усього відрізка до його більшої частини є рівним відношенню більшої частини до меншої.

Таким чином, оптимальні стани системи Янь-Інь, зона гармонії, або "золотого перетину" розміщена між двома точками "золотого перетину":  $X_1 = 3,4$  і  $X_2 = 5,6$  визначені відповідно до даних, приведених в навчальному плані підготовки магістрів за спеціальністю "Соціальна робота" (рис. 4.2) (Додаток К). Ширина цього інтервалу складає  $2,2 \approx 2$  навчальних дисципліни. В середині зазначеного інтервалу–відрізка  $[0-9]$  протилежні тенденції урівноважуються (рис. 4.2). Допустиме граничне наближення точки  $X$  до граничних станів 0 (Янь) і 16 (Інь) можна визначити відносно середини інтервалу:  $(5,6 - 3,4) : 2 = 1,1$ . Значення 1,1 відповідає максимальному наближенню системи навчання на білінгвальній основі до граничного стану 0 (Янь) і 9 (Інь). На основі точок "золотого перетину" і величини 1,1 можна визначити критичні зони і зони ризику для стану системи навчання на білінгвальній основі магістрів із соціальної роботи:  $[0; 1,1]$  і  $[7,9; 9,0]$  – вразливі зони;  $[1,1; 3,4]$  і  $[5,6; 7,9]$  – зони ризику. Відповідно, для професійної підготовки студентів-магістрантів із соціальної роботи на білінгвальній основі необхідно вивчати від 3 до 6 дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, або з точки зору бюджету навчального часу, то від 321 до 642 годин.

Отже, на основі принципу "золотого перетину" щодо протилежностей, які супроводжують систему підготовки фахівців освітнього рівня "магістр" на білінгвальній основі, можна побудувати найбільш ефективну і оптимальну методичну систему підготовки фахівців соціальної сфери з точки зору розвитку

<sup>738</sup> Шевелев, И. Ш., 2000. *Метаязык живой природы*. Москва: Воскресенье.

їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності<sup>739</sup>.

Таким чином, методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО забезпечується ієрархічними зв'язками між її елементами, починаючи з введення білінгвально-дидактичного елемента у дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на першому-другому році навчання, з переходом на третьому-четвертому році навчання до викладання білінгвальних змістових блоків дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, з подальшим переходом до викладання 1-2-х дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною (англійською) мовою на п'ятому-шостому році навчання і завершаючи цикл викладанням оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною (англійською) мовою під час останнього року підготовки фахівців.

#### **4.2. Розробка навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі**

Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є головною складовою усього процесу професійної підготовки у сучасному закладі вищої освіти. Воно охоплює як навчально-методичну документацію за спеціальністю, так і навчально-методичну документацію з навчальної дисципліни. Основними складовими навчально-методичного забезпечення є підручники, навчальні посібники, тексти лекцій і конспекти лекцій, навчально-методичні посібники і методичні вказівки різного характеру та призначення.

Навчально-методична документація за спеціальністю повинна містити: освітньо-професійну програму і засоби діагностики; складові стандарту вищої освіти за спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня; навчальні

---

<sup>739</sup> Ситняківська, С. М., 2012. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 65, с. 85–88.

та робочі навчальні плани; навчальні та робочі навчальні програми дисциплін; програми практик; тематику дипломних проектів; програму державних іспитів; методичні вказівки до проведення практик та атестації студентів; положення про рейтингову систему оцінки успішності навчання<sup>740</sup>.

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу має бути окреслене з точки зору різноманітності й відповідності варіативним освітнім програмам. Воно має розроблятися для всіх видів навчальної діяльності студентів і відрізнятися комплексністю<sup>741</sup>.

Головним засобом освіти є навчальна дисципліна. Під навчальною дисципліною розуміють педагогічно адаптований зміст основ будь-якої галузі діяльності. Навчальна дисципліна у вищій школі являє собою логічно організовану систему теорій з рекомендаціями шляхів їх застосування на практиці<sup>736</sup>.

Навчально-методична документація з дисципліни містить: навчальні й робочі навчальні програми дисциплін; інструкторсько-методичні матеріали (окремі методики) до різних видів навчальних занять (семінарських, практичних, лабораторних); методичні матеріали до індивідуальних семестрових завдань (теми рефератів, завдання на курсові проекти і т.п.), графіки і методичні вказівки з виконання; положення про рейтингову систему оцінки успішності засвоєння дисципліни<sup>736</sup>.

Забезпечення навчального процесу на білінгвальній основі не заперечує використання усіх зазначених навчально-методичних матеріалів, однак потребує їх певної модифікації за змістом та формою, оскільки воно створюється двома мовами.

Окрім того, доцільно зазначити, що навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери повинно

<sup>740</sup> Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 49 с.

<sup>741</sup> Гусєва, Р. П., 2003. Методична готовність викладачів до створення комплексного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. *Середня професійна освіта*, № 3, с. 15–18.

співвідноситися з методикою реалізації моделі, розробленою для підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (див. рис. 4.1).

Оскільки процес реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі складається із чотирьох етапів, то до кожного із цих етапів були розроблені спеціальні навчально-методичні матеріали, які забезпечують той чи інший етап навчання<sup>742</sup>.

В основу створення навчально-методичних матеріалів для кожного із етапів навчання на білінгвальній основі були покладені визначені в моделі принципи навчання: професійної спрямованості, особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; професійно-діяльнісний; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії, принцип новизни та інші. Це уможливило створення навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на забезпечення ключових педагогічних умов навчання: активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, поєднання індивідуальних форм діяльності з колективними.

У процесі розробки навчально-методичних матеріалів для забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ми також керувалися загальними вимогами, що висувуються до розробки та оцінювання таких матеріалів: актуальність (практична значущість), достатній теоретичний рівень, дослідницький характер матеріалу, зміст та практичне застосування, відповідність навчальним програмам<sup>743; 744</sup>.

Загалом навчально-методичні матеріали (НММ) є інструментарієм для досягнення мети освітнього процесу у ЗВО – створення умов для ефективного навчання та розвитку особистості, її самовизначення й самореалізації.

<sup>742</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : науковий журнал. Педагогічні науки. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, Вип. 3 (89), с. 135–143.

<sup>743</sup> Скрипник, М. І., 2000. *Видавнича діяльність у методичній роботі* : навчальне видання. Київ: ЦППО АПН України.

<sup>744</sup> Клепко, С. Ф., 2005. *Наукова робота і управління знаннями* : навчальний посібник. Полтава: ПОІППО.

Використання навчально-методичних матеріалів для досягнення мети освітнього процесу можна розглядати як трохсторонній процес, який дозволяє:

- викладачу застосовувати більш ефективні, оптимальні методи, засоби і прийоми роботи або розробляти нові технології навчання;
- студентам ефективно займатися навчально-пізнавальною діяльністю;
- навчальному закладу забезпечити високу якість професійної підготовки фахівців<sup>745</sup>.

Таким чином, навчально-методичні матеріали різних видів є базисом і невід'ємною частиною системи підготовки майбутніх фахівців будь-якої спеціальності і складають основу навчально-методичного комплексу.

Навчально-методичний комплекс (НМК) згідно з "Положенням"<sup>746</sup> – це певна чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що повністю визначають модель освітнього процесу, яка реалізується на практиці та є складовим навчально-методичного забезпечення процесу навчання.

Вимоги до змісту окремих компонентів навчально-методичних комплексів залежать від виду навчально-методичного матеріалу, але спільним має бути комплексний підхід. Це означає, що навчально-методичні матеріали спеціальності, дисципліни, розділу, теми, модуля представляються у вигляді деякого комплексу, який в тій чи іншій формі повинен: відображати зміст підготовки за фахом, дисципліни або розділу, модуля і т.п., обґрунтування рівня засвоєння матеріалу; містити дидактичний матеріал, адекватний організаційній формі навчання, що дозволить студенту досягати необхідного рівня засвоєння; представляти студенту можливість у будь-який момент часу перевірити ефективність своєї діяльності, самостійно проконтролювати себе і відкоригувати

<sup>745</sup> Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, 2018. Міністерство освіти і науки України, [online]. Доступно: <https://pon.org.ua/novyny/6471-metodichne-zabezpechennya-u-zakladah-vischoyi-osviti-rekomendacyi-mon.html> (Дата звернення 10.09.2018).

<sup>746</sup> Янович, Л. М., Шевчук, А. В., 2014. Положення про навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.



свою навчальну діяльність; максимально включати об'єктивні методи контролю якості освіти з боку адміністрації та викладачів<sup>747</sup>.

Як відомо, навчально-методичний комплекс будь-якої навчальної дисципліни дозволяє забезпечити цілісність навчального процесу з точки зору мети, змісту, дидактичного процесу та організаційних форм навчання. Навчально-методичний комплекс дисципліни циклу професійної та практичної підготовки не є винятком і підпорядкований аналогічним цілям – забезпечити цілісність навчального процесу з підготовки фахівців соціальної сфери. Лише за цих умов НМК буде комплексом у повному розумінні цього слова – сукупністю різних засобів навчання, що складають одне ціле.

Традиційний НМК (структура його представлена у таблиці 4.1) зазвичай складається з двох частин:

- 1) матеріали з планування вивчення дисципліни;
- 2) матеріали з організації і проведення навчальних занять<sup>748</sup>.

Перша частина включає робочу програму, теми і плани лекцій, плани практичних, семінарських і лабораторних занять, тематику ділових ігор і ситуаційних задач, завдання для самостійної роботи, тести об'єктивного контролю знань, питання до екзамену і тематику курсових робіт (якщо їх написання передбачається при вивченні дисципліни).

До другої частини відносяться методичні матеріали, підручники або тексти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних, семінарських і лабораторних занять, до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач, до самостійної роботи, до роботи з тестами, щодо підготовки до екзаменів, а також з виконання і захисту курсових робіт<sup>742</sup>.

<sup>747</sup> Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, 2018. Міністерство освіти і науки України, [online]. Доступно: <https://pon.org.ua/novyny/6471-metodichne-zabezpechennya-u-zakladah-vischoyi-osviti-rekomendaciyi-mon.html> (Дата звернення 10.09.2018).

<sup>748</sup> Методичні матеріали до створення навчально-методичного комплексу з дисципліни, 2016. [online]. Доступно: URL: [http://www.mdpu.org.ua/article/uchebni\\_otdel](http://www.mdpu.org.ua/article/uchebni_otdel).

Таблиця 4.1.

**Модель навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни**

<b>Матеріали з планування вивчення дисципліни</b>	<b>Матеріали з організації та проведення навчальних занять</b>
Робоча програма	Методичні матеріали
Теми і плани лекцій	Підручники або тексти лекцій
Плани практичних занять	Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять
Плани семінарських занять	Інструктивно-методичні матеріали до семінарських занять
Теми лабораторних робіт	Інструктивно-методичні матеріали до лабораторних занять
Тематика ділових ігор, ситуаційних задач	Інструктивно-методичні матеріали до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач
Завдання для самостійної роботи	Інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи
Тести об'єктивного контролю знань	Інструктивно-методичні матеріали до роботи з тестами
Питання до екзамену	Інструктивно-методичні матеріали з підготовки до екзамену
Теми курсових робіт	Інструктивно-методичні вказівки щодо виконання і захисту курсових робіт

Однак, як показує досвід, традиційний навчально-методичний комплекс, навіть якщо він вирізняється повнотою, найчастіше характеризується розрізненістю створення і використання компонентів, тобто нецілісністю. Навчання не відображається в ньому як єдність пов'язаних між собою елементів. Тому традиційний навчально-методичний комплекс виступає, зазвичай, як набір компонентів, що відносяться до одного предмета, але не утворюють єдності. У зв'язку з цим виникає проблема невідповідності між призначенням НМК і реальним станом навчального процесу.

Шлях розв'язання зазначеної проблеми вбачаємо у використанні таких підходів до створення навчально-методичного комплексу, які забезпечували б реалізацію принципу цілісності проекрованої педагогічної системи, що відображає єдність основних її елементів, таких, як освітня мета, зміст, дидактичний процес і форми організації навчання.

Цілісність дозволяє представити об'єкт не тільки сукупністю його елементів, а й структурою з просторово взаємозалежними елементами. Названий підхід до організації навчання забезпечує усвідомлене сприйняття навчальної інформації студентом, підвищує його розумову активність. При цьому, також створюються умови для гуманізації взаємодії викладача і студента, у результаті чого змінюється стиль їхнього спілкування у бік діалогу і співробітництва, а управлінська діяльність на всіх рівнях трансформується із суб'єктно-об'єктних на суб'єктно-суб'єктні на рефлексивному ґрунті<sup>749</sup>.

Таким чином, навчально-методичне забезпечення підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери складає необхідне підґрунтя розвитку його професійних субкомпетентностей, які в сукупності дадуть змогу розвивати його професійну компетентність, складовою якої є білінгвальна професійна комунікативна компетентність, ще в процесі навчання у ЗВО. Намагаючись реалізувати принцип цілісності, проектуючи методику реалізації моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, процес білінгвального навчання у ЗВО був поділений на етапи білінгвального навчання від найнижчого супровідного етапу до найвищого збагачувального (див. рис. 4.1). До кожного із цих етапів були розроблені спеціальні навчально-методичні матеріали, щоб забезпечити специфічний процес білінгвального навчання на відповідних етапах, які в цілому утворили пакет навчально-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, що відрізняється різноманітністю, комплексністю, відповідає освітній програмі підготовки фахівців соціальної сфери та охоплює усі види навчальної діяльності студентів в умовах білінгвального навчання<sup>750</sup> (рис. 4.3).

<sup>749</sup> Ситняківська, С. М., 2018. *Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету*: [монографія]. Житомир: Вид. О. О. Євенок.

<sup>750</sup> Ситняківська, С. М., 2018. *Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. Сучасні соціальні технології в освіті* : [колективна монографія]. Житомир: Вид. О. О. Євенок.



Рис. 4.3. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

Оскільки на першому етапі навчання у ЗВО головним структурним компонентом моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає білінгвально-дидактичний елемент, який передбачає введення термінів або термінологічних словосполучень, що вивчаються як рідною, так і іноземною (англійською) мовами, і вводиться в умови вивчення всіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки протягом I-IV семестрів навчання, то для першого дубляційного етапу білінгвального навчання був розроблений "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера/Terminology Bilingual Dictionary: Social Sphere" (Додаток М). Такий словник призначений для студентів, що навчаються за спеціальністю "Соціальна робота" та "Соціальна педагогіка", які починають вивчати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки англійською мовою. Побудований на засадах білінгвізму, він вміщує найбільш поширені поняття і категорії соціальної педагогіки та соціальної роботи як базових

дисциплін соціальної сфери з перекладом та тлумаченням англійською мовою (рис. 4.4)<sup>751; 752; 753</sup>.

**Навчання соціальне** – процес здобуття знань про соціальні закони розвитку суспільства, природи, людини, умінь і навичок організації свого життя у співвідношенні з життям суспільства.

*Навчання соціальне* – цілеспрямований процес передачі соціальних знань і формування соціальних умінь та навичок, які сприяють соціалізації дитини.

*Social learning is a purposeful process of transfer the knowledge and the formation of social skills that will contribute to the socialization of the child.*

Рис. 4.4. Білінгвальне тлумачення терміна "навчання соціальне"

До словника також увійшов короткий граматичний довідник з англійської мови (рис. 4.6) та словник-розмовник найпоширеніших наукових кліше та виразів англійською мовою (рис. 4.5).

Словник був розроблений для полегшення роботи студентів в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та для забезпечення можливості використовувати більшу кількість ресурсів при навчальній та науково-дослідній соціально-педагогічній діяльності, а граматичний довідник та словник-розмовник – для розширення спектру дій стосовно презентацій наукових теоретичних та практичних надбань у цій сфері.

Оскільки білінгвально-дидактичні елементи, які вивчаються білінгвально є складовими навчання усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом I-IV семестрів навчання, то "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера / Terminology Bilingual Dictionary: Social Sphere" повинен увійти до усіх навчально-методичних

<sup>751</sup> Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary), 2014. Автори-укладачі: С. Ситняківська, І. Літяга. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>752</sup> Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary), 2015. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>753</sup> Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary), 2016. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська. Вид. 3-є, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

комплексів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, як допоміжний методичний елемент<sup>754; 755; 756</sup>.

СЛОВНИК - РОЗМОВНИК НАУКОВЦЯ	
Розмовні формули	
Послідовність викладу матеріалу	
Початок викладу матеріалу	
And yet, I'll start with ...	І все ж я розпочну з ...
As will become clear, ...	Стане зрозуміло, що ...
At the outset ...	Спочатку ...
Before discussing ...	Перед тим як обговорювати ...
Beginning with the ...	Починаючи з ...
Describing this process, it is necessary to start with...	Описуючи цей процес, необхідно почати з ...
Each of the topics will be explored in terms of ...	Кожна з тем буде вивчатися з точки зору ...
First of all, ...	Перш за все ...

Рис. 4.5. Словник-розмовник кліше та виразів (розмовні формули)

ГРАМАТИЧНИЙ ДОВІДНИК	
Типи речень (Types of Sentences)	
1.	Розповідне (стверджувальне, заперечне) <i>We really enjoyed the party. I didn't buy anything.</i>
2.	Питальне: <i>What are you afraid of?</i>
3.	Наказове: <i>Follow the instructions in your booklets.</i>
4.	Окличне: <i>What wonderful weather we are having!</i>

Рис. 4.6. Граматичний довідник з англійської мови

Варто також зауважити, що на цьому етапі, коли українською мовою вивчається фаховий термін, його основні характеристики та особливості, то англійською мовою – лише його значення. Знання фахових термінів іноземною мовою є своєрідною підготовкою до переходу студентів на наступний (другий)

<sup>754</sup> Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary), 2014. Автори-укладачі: С. Ситняківська, І. Літяга. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>755</sup> Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary), 2015. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>756</sup> Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary), 2016. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська. Вид. 3-є, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

рівень навчання – доповнюючий, на якому головним структурним елементом методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО є білінгвальний змістовий блок, який входить до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом V-VIII семестрів навчання як доповнюючий (Додаток Н)<sup>757; 758; 759</sup>.

Білінгвальні змістові блоки з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки призначені для студентів, що навчаються за спеціальністю "Соціальна робота" та включають до свого складу основну частину у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовний перелік теоретичних та практичних завдань (українською та англійською мовами) та додаткову, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера) (рис. 4.7), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою та розширення спектру їх репрезентаційних можливостей у майбутній професійній діяльності.

Варто відзначити, що білінгвальний змістовий блок за своїм функціональним призначенням не є тотожним змістовому модулю навчальної дисципліни і включає змістову частину певних видів занять, відібраних для білінгвального навчання, та допоміжну інформацію (граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський словник-розмовник).

Варто відзначити, що білінгвальний змістовий блок за своїм функціональним призначенням не є тотожним змістовому модулю навчальної дисципліни і включає змістову частину певних видів занять, відібраних для

<sup>757</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (*Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family"*) : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>758</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (*Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior"*) : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>759</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, Вид. 7, с. 80–82.

білінгвального навчання, та допоміжну інформацію (граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський словник-розмовник).

ЗМІСТ	
Передмова	
Розділ 1. Лекційне заняття 1. Форми соціальної роботи з прийомними сім'ями / дитячими будинками сімейного типу та прийомними дітьми / дітьми-вихованцями ( <i>Forms of social work with foster families / family-type orphanage (FTO) and foster children</i> )	
	Лекційне заняття 2. Створення умов для підвищення виховного потенціалу сім'ї / дитячого будинку сімейного типу ( <i>Creating conditions for improving the educational potential of a foster family or family-type orphanage</i> )
Розділ 2. Граматичний довідник	
Розділ 3. Українсько-англійський термінологічний словник	
Список літератури	

Рис. 4.7. Структура білінгвального змістового блоку з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї"

Функцією білінгвального змістового блоку є підготовка студентів до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та надання додаткової інформації з дисципліни, елементом якої він є. Тому білінгвальні змістові блоки входять до навчально-методичного комплексу усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються протягом V-VIII семестрів навчання, як додаткові елементи.

Головною особливістю білінгвального змістового блоку з будь-якої дисципліни є специфічна побудова лекційного матеріалу. У той час, коли передбачається виклад лекційного матеріалу українською мовою, деякі слова, конструкції, словосполучення подаються в дужках іноземною мовою (англійською) для візуального запам'ятовування студентами під час самостійного опрацювання лекційного матеріалу. Такі білінгвальні "вкраплення" допомагають студентам запам'ятати певні конструкції, феномени іноземною мовою, що у подальшому не лише полегшить їх процес підготовки до



практичних занять, а й сприятиме їхній готовності до переходу на наступний етап білінгвального навчання.

Окрім того, в кінці кожного параграфу лекції, яка представлена українською мовою, подається коротка анотація змісту даного параграфу англійською мовою, а в кінці лекції подається розгорнута анотація-узагальнення іноземною (англійською) мовою (рис. 4.8)<sup>760</sup>.

Теоретичні питання для перевірки засвоєння студентами лекційного матеріалу також представлені іноземною (англійською) мовою, а практично-орієнтовані завдання творчого характеру, виконання яких студентами також передбачається іноземною (англійською) мовою представлені білінгвально, щоб уникнути непорозуміння.

Іще однією специфічною особливістю білінгвального змістового блоку є те, що граматичний довідник з англійської мови, який увійшов до складу білінгвального змістового блоку, побудований таким чином, що приклади, які ілюструють граматичні феномени, мають соціальну спрямованість, що сприяє подальшому супровідному запам'ятовуванню студентами соціальних феноменів, термінів іноземною мовою (англійською) (Додаток Н) (рис. 4.9).

Також до усіх білінгвальних змістових блоків входять термінологічні словники фахового спрямування, до яких увійшли більше двох сотень термінів, які визначають головні теоретичні та практичні засади соціальної роботи, що полегшить роботу студентів при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та дасть можливість використовувати більшу кількість ресурсів при навчальній та науково-дослідній соціально-педагогічній діяльності (рис. 4.10)<sup>761</sup>. Таким чином, білінгвальні змістові блоки є підготовчим етапом і можливістю переходу студентів на наступний (третій)

<sup>760</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior") : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>761</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior") : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

паритетний етап білінгвальної підготовки, що триває протягом I-II семестру навчання магістратури.

**Форми соціальної роботи з прийомними сім'ями / дитячими будинками сімейного типу та прийомними дітьми / дітьми-вихованцями**

***Forms of social work with foster families / family-type orphanage (FTO) and foster children***

**ПЛАН**

1. Групи взаємопідтримки прийомних батьків (*Foster parents support groups*).
2. Представлення інтересів прийомних дітей / дітей-вихованців та прийомних сімей / ДБСТ (*Advocacy of foster children and foster families / FTO*).
3. Партнери соціального супроводу (*Partners of social support*).
- 3.1. Основні функції організацій і фахівців, задіяних у здійсненні соціального супроводу прийомних сімей / ДБСТ (*The main functions of organizations and professionals involved in the implementation of social support for foster families / FTO*).
- 3.2. Соціальна сітка прийомної сім'ї / ДБСТ (*Social net of foster family / FTO*).
4. Історія життя прийомної дитини / дитини-вихованця та механізми підтримання стосунків дитини з рідною сім'єю (*The life story of a foster child and mechanisms for maintaining relations with the child's own family*).

**1. Групи взаємопідтримки прийомних батьків / батьків-вихователів**

***Foster parents support groups***

Існує багато форм підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів (*foster parents*), як різноманітними фахівцями, включаючи соціального працівника (*social worker*), який здійснює соціальний супровід (*social support*) такої сім'ї, так і самими батьками-вихователями / прийомними батьками. Однією із ефективних форм підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів є так звані групи взаємопідтримки (групи зустрічей прийомних батьків / батьків-вихователів) (*foster parents support meetings*).

*Fostering is not developed as an institute of family-care in our country nowadays. That is why, the need in supporting people who created the foster family / FTO is very important. One of the most effective forms of foster parents support is the so-called group of mutual support (foster parents support meetings). At such meetings foster parents learn how to make decisions, acceptance and understanding of themselves and others, develop the ability to establish partnerships and gain the ability to be flexible in their behavior.*

***Theoretical Tasks:***

1. *What do you know about foster parents support groups?*
2. *What do you know about the advocacy of foster children and foster families / FTO?*

***Practical Tasks:***

1. Розробити і презентувати пам'ятку прийомним батькам / батькам-вихователям щодо механізмів підтримки стосунків прийомної дитини / дитини-вихованця із біологічною сім'єю (*Develop and present a booklet for a foster parents on mechanisms of supporting the relations of a foster child with the biological family*).

2. Створити таблицю організацій і фахівців, з якими може співпрацювати соціальний працівник у ході здійснення соціального супроводу прийомної сім'ї / ДБСТ, та вказати основні їх функції (*Create a table of organizations and experts, which can cooperate with social worker in the process of social support and specify their main functions*).

3. Розробити і презентувати приклад книги або альбому історії життя прийомної дитини / дитини-вихованця (*Develop and present a sample of a life history book or album of a foster child*).

Рис. 4.8. Приклад представлення лекційного матеріалу білінгвального змістового блоку з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї"

Схема розповідного стверджувального речення				
(Обставина місця/часу)	Підмет	Допоміжне дієслово + смислове	(Додатки)	(Обставини)
<i>(On Mondays) the social worker <u>writes</u> letters (at home).</i>				
<i>The social worker <u>has been writing</u> letters (all morning).</i>				

Рис. 4.9. Граматичний довідник з англійської мови у білінгвальному змістовому блоці "Соціальний супровід сім'ї"

<b>П</b>	
Поведінка соціальна – social behavior	
Політика соціальна – social policy	
Принципи соціальної роботи – principles of social work	
Профілактика соціальна – social prevention	
Притулок для неповнолітніх – asylum for minors	
<b>Р</b>	
Реабілітація – rehabilitation	
Реклама соціальна – social advertising	
Ресоціалізація – resocialization	
Роль соціальна – social role	
<b>С</b>	
Сім'я – a family	
Складні життєві обставини – difficult life circumstances	
Соціалізація – socialization	
Соціальна адаптація – social adaptation	
Соціальна діагностика – social diagnosis	
Соціальна допомога – social assistance	
Соціальна педагогіка – social pedagogics	
Соціальна профілактика – social prevention	
Соціальна реабілітація – social rehabilitation	
Соціальна робота – social work	

Рис. 4.10. Українсько-англійський термінологічний словник у білінгвальному змістовому блоці з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї"

На цьому етапі головним структурним елементом системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО виступає власне дисципліна циклу професійної та практичної підготовки, яка викладається іноземною мовою (англійською). Функцією цієї дисципліни, яка

викладається іноземною мовою, є отримання студентами фахових знань, розвиток умінь і навичок іноземною мовою.

Також до усіх білінгвальних змістових блоків входять термінологічні словники фахового спрямування, до яких увійшли більше двох сотень термінів, які визначають головні теоретичні та практичні засади соціальної роботи, що полегшить роботу студентів при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та дасть можливість використовувати більшу кількість ресурсів при навчальній та науково-дослідній соціально-педагогічній діяльності (рис. 4.10)<sup>762</sup>.

Таким чином, білінгвальні змістові блоки є підготовчим етапом і можливістю переходу студентів на наступний (третій) паритетний етап білінгвальної підготовки, що триває протягом I-II семестру навчання магістратури.

На цьому етапі головним структурним елементом процесу реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО виступає власне дисципліна циклу професійної та практичної підготовки, яка викладається іноземною мовою (англійською). Функцією цієї дисципліни, яка викладається іноземною мовою, є отримання студентами фахових знань, розвиток умінь і навичок іноземною мовою.

I, нарешті, на четвертому збагачувальному етапі навчання, яке відбувається у останньому семестрі (III) навчання магістратури, головним структурним елементом методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає низка дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які викладаються іноземною мовою. Головною функцією цього етапу є розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетенції майбутніх фахівців соціальної сфери. Оскільки для

---

<sup>762</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior") : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

обох цих етапів головними структурними елементами БН є дисципліна (чи дисципліни) циклу професійної та практичної підготовки, яка викладається повністю білінгвально, то для її викладання повинен бути розроблений навчально-методичний комплекс.

Оскільки призначення навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни полягає у тому, щоб забезпечити цілісний навчальний процес, то при його створенні були використані різні засоби навчання, що складають одне ціле і підпорядковуються одній меті – розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

У процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів-магістрантів за спеціальністю "Соціальна робота", було виокремлено і впроваджено в процес білінгвального навчання спецкурс "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", НМК якої буде розглянуто у якості прикладу розробки навчально-методичного забезпечення БН в умовах університету. Навчально-методичний комплекс дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" побудований за традиційною моделлю НМК і складається з двох частин (табл. 4.2): матеріали з планування вивчення дисципліни; матеріали з організації і проведення навчальних занять.

Перша частина включає робочу програму, теми і плани лекцій, плани практичних занять, тематику ділових ігор і ситуаційних задач, завдання для самостійної роботи, тести об'єктивного контролю знань, питання до екзамену.

До другої частини відносяться методичні матеріали, навчально-методичні посібники, інструктивно-методичні матеріали до практичних занять, до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач, до самостійної роботи, до роботи з тестами, щодо підготовки до екзаменів.

Щодо матеріалів з планування вивчення дисципліни, які мають традиційну структуру, то вони відрізняються від традиційних лише тим, що створюються білінгвально: робоча програма навчальної дисципліни – українською мовою та

пункти, які стосуються змісту навчальної дисципліни – іноземною мовою (рис. 4.11).

Таблиця 4.2.

**Навчально-методичний комплекс спецкурсу  
"Актуальні проблеми соціальної педагогіки"**

Матеріали з планування вивчення дисципліни	Матеріали з організації та проведення навчальних занять
Робоча програма	Методичні матеріали
Теми і плани лекцій	Підручники або тексти лекцій
Плани практичних занять	Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять
Плани групових занять	Інструктивно-методичні матеріали до групових занять
Тематика ділових ігор, ситуаційних задач	Інструктивно-методичні матеріали до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач
Завдання для самостійної роботи	Інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи
Тести об'єктивного контролю знань	Інструктивно-методичні матеріали до роботи з тестами
Питання до екзамену	Інструктивно-методичні матеріали з підготовки до екзамену

Оскільки плани лекційних, практичних, групових занять є особистим робочим документом викладача, то складаються вони в умовах білінгвального навчання за довільною формою відповідно до робочої програми навчальної дисципліни з дотриманням педагогічних і методичних вимог. Єдиною відмінністю планів лекційних та практичних занять, які розробляються для їх проведення білінгвально, є їх білінгвальне змістове наповнення.

Окрім того, що у будь-якому плані заняття викладач повинен виокремити структурні одиниці – етапи, логічно завершені відрізки навчального часу, кожен з яких характеризується певними завданнями, змістом, видами діяльності викладача і студентів, у плані повинна бути висвітлена: тема, мета, тип заняття; зазначено використання навчально-наочних посібників та технічних засобів навчання; міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки; основні питання

досліджуваної теми; повідомлення нового матеріалу викладачем або самостійна робота студентів; контроль за діяльністю студентів і перевірка набутих знань; завдання для самостійної роботи.

Програма навчальної дисципліни
<p><b>Змістовий модуль 1. Проблемні аспекти нормативно-правового та методичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності в Україні на сучасному етапі (Problematic aspects of regulatory and methodological provision of socio-pedagogical activity in Ukraine at present)</b></p>
<p><i>Тема 1. Соціальна педагогіка як наука в сучасній Україні та головні проблеми і суперечності її розвитку (Social pedagogy as a science in modern Ukraine. The main problems and contradictions of its development)</i></p>
<p>Концептуальний базис соціально-педагогічної діяльності (The conceptual basis of socio-pedagogical activity) та проблема взаємозв'язку і взаємозумовленості науково-теоретичних розробок та практичної діяльності соціальних педагогів. (The problem of interconnection and interdependence of scientific-theoretical elaborations and practical activity of social pedagogues).</p>
<p>Проблема формування категорійно-понятійного поля сучасної соціально-педагогічної науки. (The problem of the conceptual framework of modern socio-pedagogical science).</p>
<p>Розвиток соціальної педагогіки і соціальної роботи в сучасній Україні. (The development of social pedagogy and social work in modern Ukraine).</p>

Рис. 4.11. Витяг з робочої програми навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

В умовах білінгвального навчання тему, мету основні питання досліджуваної теми, а також повідомлення викладача та завдання для самостійної роботи студентів потрібно зазначати у планах українською та іноземною мовами (рис. 4.12) (Додаток П).

Розробляючи план білінгвального заняття, необхідно пам'ятати, що він повинен відповідати таким вимогам:

- чітко і зрозуміле для студентів формулювання цілей заняття іноземною мовою;
- нерозривність зв'язку між освітніми і виховними завданнями заняття;

- педагогічне обґрунтування відбору змісту навчального матеріалу як для заняття в цілому, так і для кожного його структурного елемента;
- організаційна чіткість повинна бути наслідком правильного вибору типу заняття, планування його структури і ретельної підготовки до нього викладача;
- на кожному занятті необхідно зміцнювати зв'язки між професійною і мовно-практичною підготовкою;
- співвідношення колективної й індивідуальної роботи студентів повинно змінюватись в залежності від змін навчально-педагогічної ситуації в рамках поставлених цілей заняття.

### **ТЕМА ЛЕКЦІЇ № 1: СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ. ГОЛОВНІ ПРОБЛЕМИ І СУПЕРЕЧНОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ**

*(Social pedagogics as a science in modern ukraine. The main issues and contradictions of its development)*

**Мета:** ознайомлення з проблемами взаємозв'язку і взаємозумовленості науково-теоретичних розробок та практичної діяльності соціальних педагогів; розкриття проблеми становлення соціальної педагогіки як науки і сфери практичної діяльності; окреслення особливостей розвитку соціальної педагогіки та соціальної роботи в Україні на сучасному етапі *(To familiarize students with the problems of interconnection and interdependence of scientific and theoretical development and practical activity of social pedagogues; to disclose problems of formation the category-conceptual field of modern socio-pedagogical science; to represent the peculiarities of the development of social pedagogics and social work in Ukraine at present).*

#### **План лекції:**

1.1. Концептуальний базис соціально-педагогічної діяльності та проблема взаємозв'язку і взаємозумовленості науково-теоретичних розробок та практичної діяльності соціальних педагогів *(The conceptual basis of socio-pedagogical activity and the problem of interconnection and interdependence of scientific-theoretical elaboration and practical activity of social pedagogues).*

1.2. Проблема формування категорійно-понятійного апарату сучасної соціально-педагогічної науки *(The problem of the conceptual framework of modern socio-pedagogical science).*

Рис. 4.12. Приклад плану лекції з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"



Таким чином, вимоги до планування лекцій, практичних, інших видів занять в умовах білінгвального навчання залишаються традиційними, але потребують акценту на мету білінгвального навчання – розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Традиційним також залишається процес розробки та планування тестів об'єктивного контролю знань студентів та запитань до екзамену. Єдиною відмінністю є лише те, що будучи спрямованими на перевірку виключно професійних знань студентів, вони створюються іноземною мовою, що дає можливість перевірити і лінгвістичну компетентність студентів (рис. 4.13) (Додаток Р).

**93. An integrated system of interrelated actions and activities aimed at raising the professional level and skill of the teacher to provide positive educational results is:**

- A) the social training;
- B) the scientific-methodological training;
- C) the psychological training;
- D) the physical training.

**94. Law on Education considers the teacher as:**

- A) an observer of processes and phenomena occurring in education;
- B) a subject of professional relations;
- C) a worker in educational sphere;
- D) technical personnel for implementation of education.

**95. The scientific and methodological training of social pedagogues is based on scientific approaches following the principles of:**

- A) reorganization and construction;
- B) humanization and psychologization;
- C) humanization and politization;
- D) polarization and psychologization.

Рис. 4.13. Тести для перевірки знань студентів з навчальної дисципліни  
"Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Другою частиною навчально-методичного комплексу є матеріали з організації і проведення навчальних занять. Для розробки цієї частини НМК викладач повинен створити пакет методичних матеріалів для студентів: підручники або тексти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних занять, інструктивно-методичні матеріали до проведення ділових ігор і

розв'язання ситуаційних задач, інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи, інструктивно-методичні матеріали до роботи з тестами, інструктивно-методичні матеріали з підготовки до екзамену.

Для зручності роботи студентів, плануючи навчально-методичні матеріали з дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", увесь пакет матеріалів був зібраний у одному виданні – навчально-методичному посібнику "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" (Topical Issues of Social Pedagogics), куди увійшли усі необхідні студентам матеріали, передбачені для організації та проведення навчальних занять (рис. 4.14)<sup>763; 764</sup>.

Перш за все, до навчально-методичного посібника був включений витяг з робочої програми навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", яка складається білінгвально (рис. 4.15).

Зважаючи на той факт, що студенти навчаються на немовному факультеті, студентам був представлений матеріал для самостійного опрацювання, який стосується особливостей перекладу наукової літератури, який не передбачено для вивчення у межах дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, але є необхідним для подальшого опрацювання фахового матеріалу білінгвально (рис. 4.16).

Побудований на засадах білінгвізму, він включає назву, мету та план лекцій, що представлені українською і англійською мовами, лекційний матеріал, який представлено українською мовою та розгорнуту анотацію лекції іноземною (англійською) мовою, а також список використаної літератури до кожної лекції (рис. 4.17). Теоретичні питання та практично-орієнтовані завдання представлені іноземною (англійською) мовою і стосуються матеріалу, викладеного у лекції.

<sup>763</sup> Ситняківська, С. М., Сейко, Н. А., 2012. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics)* : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>764</sup> Ситняківська, С. М., Сейко, Н. А., 2014. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics)* : навчально-методичний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. [під грифом МОН України]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

## ЗМІСТ

### Список умовних скорочень

#### Передмова

1. Витяг з робочої програми навчальної дисципліни «Актуальні проблеми соціальної педагогіки»
2. Особливості перекладу наукової літератури
3. Слова і скорочення, запозичені з латинської мови, що використовуються в курсі вивчення «Актуальних проблем соціальної педагогіки» та у науковій літературі
4. Теоретичний матеріал до курсу «Актуальні проблеми соціальної педагогіки»

#### **Тема № 1: Соціальна педагогіка як наука в сучасній Україні**

*Social pedagogics as a science in modern Ukraine. The main issues and contradictions of its development*

#### **Тема № 2: Проблема нормативно-правового забезпечення соціально-педагогічної діяльності і соціального захисту в Україні**

*The problem of the development of legal socio-pedagogical activity and social protection in Ukraine*

#### **Тема № 3: Розвиток навчально-методичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності та професійної підготовки соціальних педагогів**

*The development of methodological support for socio-pedagogical activity and professional training of social pedagogues*

#### **Тема № 4: Проблема вивчення та запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту в діяльності соціального педагога**

*The problem of studying and integrating the international experience of social protection in the activity of social pedagogues*

5. Tests in «Topical issues of social pedagogics»

6. Україно-англійський словник соціально-педагогічних термінів

*Key to the test*

#### Список використаної літератури

Рис. 4.14. Зміст білінгвального навчально-методичного посібника "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" (Topical Issues of Social Pedagogics)

У навчально-методичний посібник увійшов також теоретичний матеріал з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної педагогіки".

## Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Проблема розвитку нормативно-правового поля соціально-педагогічної діяльності і соціального захисту в Україні (The problem of the development of legal aspects of socio-pedagogical activity and social protection in Ukraine)	2
2	Проблема вивчення та запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту дітей та молоді в діяльності вітчизняного соціального педагога (The problem of studying and integrating the foreign experience of social protection of children and youth in the activity of domestic social pedagogue)	2

## Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Особливості перекладу наукової літератури. Використання словників і довідників. Термін як основа наукового тексту.	4
2	Основні види і форми наукового перекладу. Реферативний переклад. Анотаційний переклад.	4
3	Ознайомлення та вивчення фахової термінології відповідно до тематики лекційного матеріалу	8
4	Розвиток соціальної педагогіки і соціальної роботи в сучасній Україні. (The development of social pedagogy and social work in modern Ukraine).	4
5	Нормативно-правове забезпечення професійної діяльності соціального педагога (Legal enforcement of a social pedagogue's professional activity).	4
6	Науково-методичне забезпечення професійної підготовки соціальних педагогів (Scientific-methodical provision of the professional training of social pedagogues).	4

Рис. 4.15. Витяг з робочої програми навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Зміст цих теоретичних питань та практично-орієнтованих завдань носить виключно професійний характер, але оскільки матеріали представлені для виконання іноземною мовою, то у студентів одночасно розвивається як професійна, так і лінгвістична компетентність, що у сукупності складає білінгвальну професійну комунікативну компетентність майбутніх фахівців (рис. 4.18).

**Особливості мови наукової літератури.** До наукової літератури відносять такі види текстів:

- науково-технічна література (монографії, збірники та статті з різної наукової проблематики);
- навчальна література наукового характеру (підручники, посібники, довідники);
- науково-популярна література різних наукових галузей;
- наукова документація;
- наукова рекламно-інформаційна література.

Головною особливістю наукової літератури є те, що вона розрахована на спеціаліста у даній галузі знань.

Мова наукової літератури має свої граматичні, лексичні та фразеологічні особливості і скорочення.

Граматичній структурі речень наукових текстів притаманні: речення з великою кількістю другорядних і однорідних членів, використання багатокomпонентних словосполучень, використання пасивних конструкцій і зворотів, наявність пропусків деяких службових слів.

Найбільш типовою лексичною ознакою наукової літератури є наповненість тексту термінами та термінологічними словосполученнями. Терміни відображають поняття, які є науково обґрунтованими і притаманними конкретній галузі науки або техніки. Головною особливістю терміну є його багатозначність. Іноді один і той же термін має різні значення в межах різних наук. Тому при перекладі важливе значення відіграє контекст

Рис. 4.16. Особливості перекладу наукової літератури

У навчально-методичному посібнику також представлені тести для перевірки знань студентів з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", які також побудовані за білінгвальним принципом: тести побудовані іноземною мовою, але перевіряють фахові знання студентів. Навчально-методичний посібник вміщує також відповіді до тестів, що дасть можливість студентам у процесі вивчення дисципліни самостійно перевіряти свої проміжкові знання з дисципліни (рис. 4.19).

**ТЕМА № 4: ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ТА ЗАПОЗИЧЕННЯ  
ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА  
(THE PROBLEM OF STUDYING AND ADOPTING THE INTERNATIONAL  
EXPERIENCE OF SOCIAL PROTECTION IN THE ACTIVITY OF A SOCIAL  
PEDAGOGUE)**

**Мета:** ознайомлення із зарубіжним досвідом соціальної підтримки дітей та молоді; представлення зарубіжного досвіду професійної підготовки у сфері соціальної роботи; розгляд можливості запозичення зарубіжного досвіду для забезпечення соціальної роботи в Україні (*To familiarize students with the international experience of social support for people from disadvantaged groups of the population; to introduce the foreign experience of training in social work; to show the possibility of integrating some positive foreign experience in social work in Ukraine*).

**План лекції:**

4.1. Зарубіжний досвід соціальної підтримки людей з соціально незахищених груп населення (на прикладі європейських країн та США) (*Foreign experience of social support for people from disadvantaged groups (European countries and the US)*).

4.2. Зарубіжний досвід професійної підготовки у сфері соціальної роботи (*Foreign experience of training in the sphere of social work*).

**Література:**

1. Тетерский С. В. Введение в социальную работу / С. В. Тетерский. – М. : Академический проект. – 2001. – 477 с.

2. Barbour R. Social Work Education: Tackling the Theory-Practice Dilemma // British Journal of Social Work. 1984. — No. 14 (6). — P. 557-577.

**4.3. Можливості запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту та соціально-педагогічної діяльності у соціальній роботі України**

Вивчення історичних традицій, що склалися протягом століть в соціальній сфері, це не тільки засіб задоволення наукового або академічного інтересу, а й можливість збагатити соціальну роботу та соціальну педагогіку знанням національних, регіональних коренів милосердя, психологічних особливостей місцевого населення, специфіки соціальних проблем та ефективних шляхів їх вирішення.

***The Problem of Studying and Integrating the International Experience of Social Protection in the Activity of Social Pedagogues***

*For the development of social work in Ukraine a matter of great importance is studying, interpreting and using the experience gained in the world.*

*Grouping the various types of social work is not universal and may have various features in different countries. The emergence of various kinds of social work as a professional activity largely reflects the national characteristics and cultural development of countries, the nature of interaction between different social institutions, the level of social consciousness, culture, science, education.*

Рис. 4.17. Приклад білінгвальної лекції з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

**Theoretical questions:**

1. Foreign experience of social support for people from socially disadvantaged groups (on the experience of European countries).
2. Foreign experience of social support to people with socially disadvantaged groups (on the experience of the USA).
3. Specific (foreign) experience of training social workers and social pedagogues in the sphere of social work.

**Practical tasks:**

1. Prepare a list of websites that display information about the foreign experience of social work and social and educational activities in different countries.
2. Conduct a discussion with students on one of the chosen topic, using your knowledge of foreign experience (in Social Pedagogics):
  - "Is the level of material well-being a factor of social well-being?"
  - "Which country's experience of social protection is the most appropriate to use in Ukraine?"
3. Fill in the table of the possible adoption of foreign social services practical experience (with the help of the material discussed at the lecture):

<b>Characteristics of social problems or activities</b>	<b>The experience of which country is appropriate for adoption</b>	<b>Reasons for borrowing experience</b>
Youth and adolescent delinquency		
Gambling		
Problems in relationships with peers		
Problems in communicating with parents		
Adoption and guardianship families		
Care for the elderly		
Using partnerships with civic and charitable organizations		
Non-traditional forms and methods of social and educational activities		

Рис. 4.18. Приклад теоретичних питань та професійно-орієнтованих завдань на тему "Проблема вивчення та запозичення зарубіжного досвіду в діяльності соціального педагога" з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Варто також відмітити, що до навчально-методичного посібника "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" увійшов українсько-англійський словник соціально-педагогічних термінів, оскільки ця галузь знань відноситься до вузькоспеціальних і фахові терміни не завжди представлені у словниках та довідниках загального вжитку та з огляду на багатозначність англійських термінів. Тому для полегшення роботи студентів та однозначного трактування

термінів у соціально-педагогічному контексті основні з них були зібрані і представлені у навчально-методичному посібнику (рис. 4.20).

**105. The special feature and the main difference between the current system of social protection in the US from most European models is its:**

- A) centralization;
- B) evaluation;
- C) globalization;
- D) decentralization.

**106. The US State Social Security system is based on two main forms:**

- A) political and social assistance;
- B) economic and social assistance;
- C) social and medical help;
- D) social insurance and government assistance.

**107. The European social legislation differs significantly from the American one by:**

- A) non-participation of the State in setting directions, planning, financing and implementation of social policy;
- B) a lower degree of State participation in setting directions, planning, financing and implementation of social policy;
- C) a higher degree of State participation in economic affairs;
- D) a higher degree of State participation in setting directions, planning, financing and implementation of social policy.

**108. The youth policy in Ukraine is constantly balance between:**

- A) the social and political sphere;
- B) the economical and educational sphere;
- C) the social and educational sphere;
- D) the social and informational sphere.

Рис. 4.19. Приклад тестів з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Важливим елементом навчально-методичного посібника "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" є аудіо диск, який містить усі анотації лекційного матеріалу, представленого в посібнику, а також аудіо терміни, що увійшли в українсько-англійський словник посібника. Цей диск розроблений для самостійної роботи студентів, щоб сприяти розвитку мовленнєвих навиків студентів, їх можливості сприймати на слух фахового матеріалу, що призведе до полегшення процесу сприйняття білінгвальних лекцій, роботи на практичних заняттях.



А	
Абонент соціальної служби –	social service subscriber
Агенти соціалізації –	agents of socialization
Агогіка –	agotics
Агресія –	aggression
Агресивна поведінка –	aggressive behaviour
Адаптація соціальна –	social adaptation
Адаптоване навчання –	adapted training
Адиктивна поведінка –	addictive behavior
Активність соціальна –	social activity
Альтруїзм –	altruism
Амбіція –	ambition
Б	
Байдужість –	indifference
Батьківські права та обов'язки –	parental rights and duties
Бездоглядність дитяча –	children's homelessness
Бездомні –	homeless
Безпритульні діти –	homeless children
Бесіда консультативна –	advisory conversation

Рис. 4.20. Українсько-англійський словник соціально-педагогічних термінів

Екзаменаційний білет з білінгвальної дисципліни доцільно розробляти іноземною мовою, але перевіряти знання фахових знань, умінь.

Так, з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" екзаменаційний білет вміщує теоретичне питання, п'ять тестових завдань та практично-орієнтоване завдання іноземною (англійською) мовою. Варто зауважити, що типові теоретичні питання та професійно-орієнтовані завдання були вміщені у навчально-методичний посібник "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" та опрацьовані студентами під час практичних занять. Тести також були вміщені у навчально-методичний посібник, щоб студенти могли тренуватися під час самостійної роботи, а також для перевірки проміжних знань студентів під час навчання (рис. 4.21).

Таким чином, навчально-методичне забезпечення третього та четвертого етапів білінгвального навчання потребує розробки спеціального білінгвального

навчально-методичного комплексу, який попри свою традиційну структуру, має багато особливостей, бо має враховувати не лише фаховий, а й бік білінгвального навчання та слугувати більш розширеній меті навчання – розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА Освітньо-кваліфікаційний рівень Спеціальність Семестр Навчальна дисципліна	Магістр 8.01010601 Соціальна педагогіка X Актуальні проблеми соціальної педагогіки
<b>ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 1</b>	
<b>ЗАВДАННЯ ТЕОРЕТИЧНЕ (Theoretical Task).</b> What are the tasks of the science "Social Pedagogic"?	
<b>ЗАВДАННЯ ТЕСТОВЕ (TEST)</b>	
1. An obstacle which makes it difficult to achieve a desired goal, objective or purpose is: A) a solution; B) a problem; C) an instruction; D) an instrument.	
2. Trying to find a solution to a problem is known as: A) problem cutting; B) problem solving; C) problem rewriting; D) problem transferring.	
3. Every theoretical problem asks for an answer or: A) rejection; B) solution; C) translation; D) expansion.	
4. A gap between an actual and desired situation is: A) a solution; B) a problem; C) an instruction; D) an instrument.	
5. An academic discipline concerned with theory and practice of holistic education and care is: A) Pedagogic; B) Social Pedagogic; C) Psychology; D) Sociology.	
<b>ЗАВДАННЯ ПРАКТИЧНЕ ТВОРЧЕ (Practical Task).</b> Develop a model of social booklet, which has social preventive or social propaganda value, namely: a booklet for seniors to prevent seizure of computer games and gambling.	

Рис. 4.21. Приклад екзаменаційного білету з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Оскільки в ході розробки навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі ключовим акцентом став той факт, що білінгвальне навчання передбачає використання іноземної мови (англійської), то ефективними можна вважати усі відомі форми, методи, засоби, які використовуються при вивченні іноземної мови загалом і передбачають системне оволодіння чотирма основними видами мовленнєвої діяльності:

- читання та розуміння прочитаного (адаптованих та неадаптованих науково-популярних джерел, лекційних матеріалів, навчальних посібників,

підручників та наукових статей, тестів, засобів масової інформації, англомовних текстів з Інтернет ресурсів, у тому числі програмних засобів використання англомовних сайтів, анотування та реферування текстів);

- *слухання та розуміння почутого* (мова викладача під час лекцій, розуміння міжособистісного спілкування під час практичних занять, розуміння аудіо-інтернет конференцій, круглих столів, семінарів, автентичних аудіо-записів наукових фільмів, художніх фільмів соціально-педагогічного спрямування);

- *говоріння* (монологічне та діалогічне мовлення на заняттях, спілкування під час виконання вправ, творчих завдань, виступи на конференціях з участю міжнародних науковців);

- *письмо* (ведення конспекту лекцій, виконання соціально-педагогічних завдань, написання анотацій до наукових статей, написання резюме щодо подальшого працевлаштування, оформлення наукових звітів при участі у грантах, написання доповідей, рефератів для участі у міжнародних студентських конференціях)<sup>765; 766</sup>.

При цьому, неабияке значення відводилося оволодінню навичками комплексного використання зазначених видів діяльності при роботі над перекладом наукової літератури за фахом, який також має свої граматичні, лексичні та стилістичні особливості<sup>767</sup>.

Цілком зрозуміло, що на немовному факультеті (соціально-психологічний) з високим рівнем підготовки за всіма вищезазначеними видами мовленнєвої діяльності, повністю білінгвальне навчання стає можливим лише на старших курсах або в межах магістерської підготовки (3-4 етапи БН), а до цього часу (1-2 етапи БН) здійснюється лише підготовка до БН, забезпечення якої також потребує ретельної розробки методичних матеріалів.

<sup>765</sup> Garcai, O. & Baker, C. (eds) 2007. *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>766</sup> Byram, M., 2004. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, № 18, Vol. 6, Retrieved March 4, pp. 8–13.

<sup>767</sup> Савченко, О. П., 2010. Компетентісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогічні видання. *"Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку"*, с. 16–23.

Також важливе значення відіграє збалансоване використання традиційних та інноваційних форм, і методів навчання. Особливого значення у зазначених умовах набуває особистісно-діяльнісний підхід, який сприяє активізації творчого потенціалу та індивідуальних особливостей студентів<sup>768; 769; 770</sup>.

Окрім того, варто зазначити, що білінгвальне навчання потребує обов'язкового використання під час проведення усіх видів занять сучасних інформаційних технологій.

Так, при проведенні занять із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на 3-4 етапах білінгвального навчання усі лекційні заняття викладалися англійською мовою та супроводжувалися презентаціями, побудованими за спеціальною методикою. Початкові лекційні заняття, з метою введення у мовну атмосферу на рівні сприйняття на слух спеціального матеріалу за фахом, вміщали обов'язковий супровід анотаційного змісту матеріалу слайдами іноземною мовою. При цьому, періодично найбільш складні частини матеріалу з використанням спеціальної фахової лексики презентувалися в анотованому українському перекладі, що забезпечило певне запобігання можливої втрати лінії сприйняття логічного змісту лекційного матеріалу. Наступні лекційні заняття (після 3-ї лекції) супроводжувалися виключно англomовними презентаційними матеріалами. Попередньо до кожної лекції пропонувалися ключові слова, які студенти повинні перекласти і вивчити заздалегідь. До ключових слів увійшла наукова термінологія соціально-педагогічного змісту, яка використовувалася під час лекційного заняття. Тема лекційного заняття повідомлялася студентам також заздалегідь, щоб вони мали

---

<sup>768</sup> Гришкова, Р. О., 2014. Іншомовна підготовка студентів у контексті інтернаціоналізації освіти. *Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні*. Миколаїв, с. 6–11.

<sup>769</sup> Гришкова, Р. О., 2015. *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей* : навч. посібник. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили.

<sup>770</sup> Гришкова, Р. О., 2007. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей* : [монографія]. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили.

можливість обдумати проблематику лекції і познайомитися з деякими її мовними аспектами<sup>771</sup>.

Практичні заняття будувалися на основі особистісно-орієнтованого навчання, найважливішими ознаками якого є багатоваріативність методик і технологій, організація навчання одночасно на різних рівнях складності. При такому виді навчання у студентів утверджуються цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто створюється внутрішня мотивація<sup>772; 773</sup>.

Студентам пропонувалося виконання творчих завдань різного рівня складності англійською мовою. Це групова робота, індивідуальна, робота в мікрогрупах. Виконані завдання студенти презентували на заняттях, удосконалюючи при цьому чотири види діяльності, що стосується мовного аспекту, наросщували лексичний запас англійської мови фахового спрямування та розв'язували соціально-педагогічні проблеми у межах фахових дисципліни.

Оскільки студенти-магістранти у майбутньому можуть бути науковцями, викладачами, керівниками, то вони повинні мати теоретичні знання та практичні навички у таких видах професійної діяльності як виступи на зборах, засіданнях, конференціях, виступи з презентаціями, ділове листування, спілкування. Саме тому на практичних заняттях студентам пропонувалося апробувати презентації, публічні виступи, доповіді, написання ділових документів різних типів іноземною (англійською) мовою<sup>774; 775</sup>.

<sup>771</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : науковий журнал. Педагогічні науки. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, Вип. 3 (89), с. 135–143.

<sup>772</sup> Johnstone, R., 2002. *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International research*. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching.

<sup>773</sup> Савченко, О. Я., 1997. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики*. Київ, с. 25–29.

<sup>774</sup> Бахов, І. С., 2009. *Формування професійної міжкультурної комунікації у майбутніх перекладачів* : [монографія]. Київ: ДП "Вид. дім Персонал".

<sup>775</sup> Кузьменко, В. В., Гончаренко, Л. А., 2006. *Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник*. Херсон: РІПО.

У межах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально передбачається тестова форма контролю. Студентам пропонуються тести англійською мовою з чотирма варіантами відповідей, де лише одна є вірною. Тестові завдання носять соціально-педагогічний зміст і перевіряють, насамперед, розуміння соціально-педагогічних феноменів. Однак, цей вид контролю набутих знань здійснюється іноземною (англійською) мовою, тому водночас цим перевіряється і знання фахової термінології, розуміння особливостей перекладу наукового матеріалу (Додаток Р)<sup>776; 777</sup>.

Мотиваційна сторона підкріплюється бажанням магістрів надалі займатися науковою роботою, що обов'язково передбачає володіння іноземною мовою за фахом, а також необхідністю складання екзамену англійською мовою по завершенню білінгвального вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На нашу думку, мотиваційний інтерес студентів до білінгвального навчання може бути підвищений наданням їм можливостей написання та захисту магістерських дипломних робіт англійською мовою. Це дозволить студентам-магістрам не тільки переконливо впевнитися у своїх знаннях, у тому числі іноземної мови за фахом, а й адаптуватися в сучасному науковому середовищі<sup>778; 779; 780</sup>.

Виходячи із зазначених чотирьох видів діяльності та форм організації навчального процесу в умовах білінгвального навчання набуває великого значення зміст навчальних посібників та підручників, які, окрім матеріалів та завдань спрямованих на реалізацію усіх зазначених видів вивчення іноземної

<sup>776</sup> Collier, V. P., 1995. *Acquiring a Second Language for School. Directions in Language and Education 1* (4), 1–12. (National Clearinghouse for Bilingual Education).

<sup>777</sup> Cook, V. J., 1992. Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42 (4), pp. 557–591.

<sup>778</sup> Cook, V. J., 2002. Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>779</sup> Cooper, R. L., 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>780</sup> Видишко, Н. В., 2010. *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

мови, повинні містити теоретичний матеріал, практичні та тестові завдання з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Навчальні матеріали підручників та посібників мають бути максимально унаочненими – повинні містити схеми, таблиці, діаграми, рисунки, щоб за допомогою візуального сприйняття полегшити розуміння і усвідомлення соціально-педагогічних феноменів та вивчити фахову термінологію. У цих методичних матеріалах повинна бути викладена актуальність даної дисципліни англійською мовою, коротка історія та основні поняття теорії і техніки перекладу, особливості мови наукової літератури.

Підручники та посібники, окрім словника соціально-педагогічного спрямування з перекладом на рідну мову, повинні містити теоретичну частину, у якій представлено особливості перекладу наукової літератури: граматичні та лексичні основи перекладу, поради з практики перекладу наукової літератури та правила використання словників і довідників<sup>781; 782</sup>.

Ця теоретична частина посібника, як правило, відводиться студентам на самостійне опрацювання з метою полегшення подальшого осмисленого сприйняття основного матеріалу курсу лекцій з дисциплін блоку професійної та практичної підготовки.

Основний курс підручника чи посібника повинен складатися з розгорнутого тексту лекцій, запитань для самоконтролю, тестових завдань для перевірки засвоєння матеріалу та практичних завдань, що стосуються заданої теми, викладених іноземною мовою. Для підвищення ефективності слухового сприйняття та створення мовного середовища під час самостійної роботи, бажано забезпечувати навчальні посібники аудіо дисками з відповідними навчальними матеріалами.

---

<sup>781</sup> Council Of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>782</sup> Coyle, D., 2008. CLIL: a pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education. New York: Springer.

Отже, білінгвальне навчання – це необхідна складова сучасної системи навчання у ЗВО, яка потребує вивчення і подальшої розробки з наукової та методичної точки зору<sup>783; 784</sup>.

Варіантом її впровадження у навчальний процес ЗВО може бути організація професійної підготовки окремих фахівців конкретного профілю на білінгвальній основі. Її реалізація забезпечує свідоме ставлення магістра до професійної діяльності, розвиває світогляд, самосвідомість та самовідповідальність, розширює можливості адаптації майбутнього фахівця у різних соціальних, інформаційних, наукових реаліях сьогодення.

### **Висновки до четвертого розділу**

У даному розділі були представлені структура та зміст методики реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Було доведено, що методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО забезпечується ієрархічними зв'язками між її елементами, починаючи з введення білінгвально-дидактичного елемента у дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на першому-другому році навчання, з переходом на третьому-четвертому році навчання до викладання білінгвальних змістових блоків дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, з подальшим переходом до викладання 1-2-х дисциплін цього циклу іноземною мовою на п'ятому-шостому році навчання і завершаючи цикл викладанням оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою під час останнього року підготовки фахівців.

Також була запропонована авторська методика обрахунку оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, яку доцільно

---

<sup>783</sup> Вишневецький, О., 2006. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. Дрогобич: Коло.

<sup>784</sup> Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті, 2003. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України. *Інформаційний збірник МОН України*, № 8, с. 3–14.



викладати білінгвально. Вона була розроблена на основі принципу "золотого перетину" щодо протилежностей, які супроводжують систему підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Для реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі було розроблене спеціальне навчально-методичне забезпечення. Оскільки на першому етапі білінгвального навчання у ЗВО головним структурним компонентом моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає білінгвально-дидактичний елемент, який передбачає введення термінів або термінологічних словосполучень, що вивчаються як рідною, так і іноземною мовами, то для першого дубляційного етапу БН був розроблений "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера / Terminology Bilingual Dictionary: Social Sphere".

Понятійно-термінологічний білінгвальний словник побудований на засадах білінгвізму, він вміщує найбільш поширені поняття і категорії соціальної педагогіки та соціальної роботи як базових дисциплін соціальної сфери рідною мовою з перекладом та тлумаченням цих термінів іноземною (англійською) мовою. До словника також увійшов короткий граматичний довідник з англійської мови та словник-розмовник найпоширеніших наукових кліше та виразів англійською мовою. Словник був розроблений для полегшення роботи студентів в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та для забезпечення можливості використовувати більшу кількість ресурсів при навчальній та науково-дослідній соціально-педагогічній діяльності, а граматичний довідник та словник-розмовник – для розширення спектру дій стосовно презентацій наукових теоретичних та практичних надбань у цій сфері.

Для другого (доповнюючого) етапу білінгвального навчання були розроблені білінгвальні змістові блоки, які увійшли до усіх дисциплін циклу

професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом V-VIII семестрів навчання як доповнюючі.

Білінгвальний змістовий блок з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки включає до свого складу основну частину у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовний перелік теоретичних та практичних завдань (українською та англійською мовами) та додаткову, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою та розширення спектру їх репрезентаційних можливостей у майбутній професійній діяльності.

Для третього та четвертого етапів білінгвального навчання, на яких передбачається викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, були розроблені білінгвальні навчально-методичні посібники, які окрім словника соціально-педагогічного спрямування з перекладом термінів на рідну мову, повинні містити теоретичну частину, у якій представлено особливості перекладу наукової літератури: граматичні та лексичні основи перекладу, поради з практики перекладу наукової літератури та правила використання словників і довідників.

Основний курс посібника складається з розгорнутого тексту лекцій рідною мовою та розгорнутої анотації іноземною (англійською) мовою, а також із теоретичних запитань для самоконтролю та професійно-орієнтованих завдань, що стосуються заданої теми, викладених іноземною мовою, а також тестових завдань для перевірки засвоєння матеріалу. Для підвищення ефективності слухового сприйняття та створення мовного середовища під час самостійної роботи, навчальні посібники забезпечені аудіодисками з відповідними навчальними матеріалами.

## **Розділ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ**

### **5.1. Програма й організація експериментальної роботи. Стан професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі**

Зважаючи на неодноразово доведену затребуваність професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі та беручи до уваги результати теоретико-методологічного дослідження підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, виникла необхідність здійснення дослідно-експериментальної роботи щодо змістовно-технологічного забезпечення моделі професійної підготовки таких фахівців на білінгвальній основі в умовах університету.

Система підготовки фахівців соціальної сфери, яка склалася у Житомирському державному університеті імені Івана Франка за спеціальністю 231 "Соціальна робота" ґрунтується на освітніх програмах підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю 231 "Соціальна робота", затверджених рішенням Вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка, у яких зазначено перелік компетентностей випускника, які формуються на різних етапах навчання у ЗВО, однією із яких є професійна комунікативна компетентність, складовою якої виступає білінгвальна професійна комунікативна компетентність.

Як уже неодноразово зазначалося, майбутня професійна діяльність фахівців соціальної сфери пов'язана з великою кількістю різноманітних клієнтів, які потребують соціальної допомоги та підтримки, але при цьому, зважаючи на багатонаціональність нашої країни, міграційні та інтеграційні процеси, розмовляють різними мовами. Особливістю діяльності фахівця соціальної сфери є встановлення контакту та постійна комунікація з клієнтом, тому однією із необхідних вимог до фахівців даної професії є здійснення комунікації. Тому за сучасних умов набуття суто професійних знань, умінь та навичок для такого

фахівця уже замало, для розширення спектру своєї професійної діяльності фахівець соціальної сфери повинен володіти білінгвальною професійною комунікативною компетентністю. Така компетентність фахівця соціальної сфери визначається його здатністю до використання як рідної, так і іноземної мови (англійської) у процесі виконання своїх професійних обов'язків.

Фахівець соціальної сфери повинен бути готовим до виконання різних видів діяльності білінгвально: надавати соціальну допомогу і підтримку клієнтам соціальних служб, консультувати, наснажувати клієнтів, займатися саморозвитком, вдосконаленням професійних знань, умінь та навичок, використовуючи сучасний світовий досвід у соціальній сфері, займатися науково-дослідною діяльністю.

Таким чином, програма та методика експериментального дослідження – це процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, яка зорієнтована на формування у майбутніх фахівців білінгвальної професійної комунікативної компетентності (БПКК).

Для досягнення мети та перевірки моделі формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, були поставлені наступні завдання:

1. Змотивувати студентів на оволодіння системою професійно-лінгвістичних компетентностей, які є складовими БПКК;
2. Зорієнтувати студентів на результативність оволодіння БПКК;
3. Зорієнтувати науково-педагогічний склад кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка на формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей та особистісних якостей, які є складовими БПКК;
4. Забезпечити формування БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери шляхом впровадження у навчальний процес інноваційних форм, методів, засобів і технологій навчання, а також використання педагогічних ресурсів кафедри

соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Програма експериментального дослідження базується на головних тезах організації і проведення наукових досліджень С. Айвазяна<sup>785</sup>, В. Ковальчук, Л. Моїсєєва<sup>786</sup>, М. Грабара, Ю. Гуменюка<sup>787</sup>.

Організація і проведення експериментального дослідження повинна забезпечити взаємозв'язок та взаємозумовленість досліджуваних явищ і процесів, не порушуючи при цьому цілісності освітньо-виховного процесу у ЗВО. У процесі організації експериментального дослідження потрібно визначити контрольну та експериментальну групи, визначити рівні сформованості БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери, що дозволить порівняти початкові і кінцеві результати дослідження; здійснити якісний аналіз нових компонентів, які були включені в систему підготовки фахівців соціальної сфери в умовах університету (технології навчання, білінгвальні змістові блоки дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, дисципліни, які викладаються білінгвальним способом) та кількісний аналіз результатів процесу впровадження білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери за допомогою відібраного комплексу діагностичних методик.

Розроблена модель процесу формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери буде ефективною за умови врахування індивідуальних особливостей студентів, орієнтації на особистісно-орієнтоване навчання, якщо студенти будуть усвідомлювати аксіологічну цінність іноземної мови, важливість її використання у майбутній професійній діяльності, усвідомлення того, що за допомогою іноземної мови можна не лише пізнавати світ, а й отримувати сучасні спеціальні

<sup>785</sup> Айвазян, С. А., 2001. *Прикладная статистика. Основы эконометрики*. Том 2. Москва: Юнити-Дана.

<sup>786</sup> Ковальчук, В. В., Моїсєєв, Л. М., 2005. *Основы научных исследований*: навчальний посібник. 3-є вид., перероб. і допов. Київ: ВД "Професіонал".

<sup>787</sup> Грабар, І. Г., Гуменюк, М. О., Даник, Ю. Г. ред., 2015. *Методологічні основи наукових досліджень. Математичне моделювання та оптимізація складних систем і процесів*: навчальний посібник. Житомир: ЖВІ ДУТ.

знання, розширить майбутньому фахівцю спектр комунікаційних можливостей, дасть можливість стати конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

Таким чином, методами експериментального дослідження стали: анкетування, опитування, інтерв'ювання, експертний аналіз, статистичне оцінювання, оцінка за допомогою психолого-педагогічних діагностик, порівняльний аналіз сформованості БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери (табл. 5.1).

Основними етапами проведення педагогічного експерименту були:

1) підготовчий етап, який передбачав: виявлення актуальних проблем професійної підготовки фахівців соціальної сфери, що вимагають вирішення за допомогою експерименту; постановку проблеми дослідження; визначення предмета і об'єкта дослідження; вивчення науково-методичної літератури з проблеми дослідження;

2) дослідницький етап, який включав пілотне опитування, констатувальний та формувальний експерименти.

Розглянемо стан білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Оскільки появу нової технології навчання – на білінгвальній основі – спричинили світові глобалізаційні процеси та науково-технічний прогрес, то для України, як країни з європейським вектором розвитку, процес впровадження такої системи навчання є актуальним і бажаним у всіх галузях підготовки майбутніх фахівців, в тому числі і професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, виступаючи одним із факторів підвищення конкурентоспроможності вітчизняних трудових ресурсів.

Зумовлено це тим, що іноземна мова в зазначених умовах (глобалізація, полікультуризація, трудова міграція, необхідність обміну професійним досвідом) набула статусу політичного, соціального, економічного, професійного важливого комунікативного компонента.

Таблиця 5.1.

**Діагностичний інструментарій констатувального етапу експериментального дослідження (студенти, що навчаються за спеціальністю "Соціальна педагогіка")**

<b>№</b>	<b>Назва методики</b>	<b>Мета застосування методики</b>	<b>Респонденти/кількість</b>
1.	Методика "Мотивація навчання у ВНЗ" (Т. Ільїна) <i>(мотиваційний критерій)</i>	Виявлення мотивації студентів до навчання у ЗВО <i>(особистісно-мотиваційний компонент)</i>	Студенти 5 курсу Житомирського державного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності), Рівненського державного гуманітарного університету (Кафедра педагогіки) – 76 осіб.
2.	Методика визначення рівня рефлексії А. Карпова <i>(результативний критерій)</i>	Виявлення здатності студентів до оцінки своєї професійної діяльності, а також сформованості рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності) <i>(оцінно-рефлексивний компонент)</i>	Студенти 5 курсу Житомирського державного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності), Рівненського державного гуманітарного університету (Кафедра педагогіки) – 76 осіб.
3.	Ситуаційні задачі <i>(предметно-мовний критерій)</i>	Виявлення здатності студентів до збору, обробки, узагальнення інформації соціального характеру здатності студентів здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням як рідною, так і іноземною мовами <i>(професіно-комунікативний компонент)</i>	Студенти 5 курсу Житомирського державного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності), Рівненського державного гуманітарного університету (Кафедра педагогіки) – 76 осіб.
4.	Статистичний аналіз успішності (підсумковий контроль) студентів за дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки <i>(операційний критерій)</i>	Виявлення рівня успішності студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки <i>(когнітивно-операційний компонент)</i>	Студенти 5 курсу Житомирського державного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності), Рівненського державного гуманітарного університету (Кафедра педагогіки) – 76 осіб.

Мовна професійна комунікативна компетентність здатна створювати механізми порозуміння між представниками світової спільноти в питаннях обміну досвідом, співпраці та розвитку відносин в умовах полілінгвальної професійної колаборації. На це вплинуло ряд причин: в останнє десятиліття почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу, між українськими і зарубіжними фірмами, підприємствами й організаціями у різних сферах діяльності, у тому числі і соціальній сфері; розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними навчальними закладами; розробляються програми, проекти з культурного, освітнього та професійного обміну; активізується участь українських фахівців у спільних міжнародних проектах; сучасний світ став більш багатонаціональним і багатомовним: активізується процес глобалізації та економічної (професіональної) конкуренції; відбулися зміни на ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють комп'ютерною грамотністю і знають принаймні одну іноземну мову професійного спрямування; суспільство стало мобільнішим, що дало змогу українським громадянам відпочивати, навчатися за кордоном; з'явилася можливість і необхідність вивчення і обміну досвідом у професійній сфері фахівців різних галузей діяльності, в тому числі і фахівців соціальної сфери<sup>788</sup>.

Історичний фон розвитку двомовності також обумовлює потребу у професійній підготовці майбутніх фахівців на білінгвальній основі: європейські країни географічно близько розташовані одна від одної, на сьогоднішній день між європейськими країнами немає жорстких кордонів, вони взаємозалежні одна від одної, з кожним роком збільшується трудова міграція населення.

З огляду на вищезазначені причини володіння хоча б однією-двома іноземними мовами у професійному сенсі розглядається як необхідність. В

---

<sup>788</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Технологія білінгвального навчання професійних кадрів в умовах глобалізаційних процесів. *Децентралізація влади, проведення реформ в Україні. Сучасний стан та проблеми підготовки кадрів для об'єднаних територіальних громад* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції, 13-14 грудня 2018 р. Рівне: НУВГП, с. 182–183.



умовах, коли людина-фахівець в певній галузі повинна уміти співіснувати і навіть інколи повністю функціонально працювати в полікультурному середовищі певної галузі, мова залишається, ймовірно, єдиним інструментом, за допомогою якого стає можливим взаєморозуміння і взаємодія між представниками різних лінгвоспілок, серед яких можуть бути об'єкти виконання функціональних обов'язків, роботодавці, співпрацівники. Звідси очевидною є необхідність приділення особливої уваги проблемі формування у студентів здібностей до ефективної самореалізації, участі в міжкультурній та міжпрофесійній комунікації.

Сучасні ЗВО повинні це передбачати і в умовах поглиблення інтегративних процесів в соціальній, політичній, технічній і науковій сферах життя сучасної спільноти, одночасно з підвищенням рівня фахової підготовки майбутніх спеціалістів запроваджувати особливі умови для вивчення ними іноземних мов фахового спрямування та дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземними мовами, орієнтуючись при цьому на оновлення змісту та способів організації навчального процесу<sup>789</sup>.

Для забезпечення професійної підготовки на білінгвальній основі важливими є три складові, які у поєднанні визначають актуальність та можливість забезпечення цього процесу: роботодавці майбутніх фахівців соціальної сфери (потреба у білінгвальних фахівцях), студенти (бажання професійної підготовки на білінгвальній основі), науково-педагогічні працівники (можливість викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально) (рис. 5.1).

Для аналізу необхідних складових забезпечення процесу професійної підготовки на білінгвальній основі було проведено пілотне опитування роботодавців майбутніх фахівців соціальної сфери, студентів, які навчаються за

<sup>789</sup>Sytnyakivska, S. M., 2018. Bilingual Education as One of the Factors of Increasing the Competitiveness of Future Professionals. *Imperatives of Civil Society Development in Promoting National Competitiveness* : 1-st International Scientific and Practical Conference, December 13-14, 2018. Batumi Navigation Teaching University, (Batumi, Georgia), pp. 233–236.

спеціальністю "Соціальна робота" та науково-педагогічних працівників профільних кафедр, які займаються професійною підготовкою майбутніх фахівців соціальної сфери.



Рис. 5.1. Необхідні складові для забезпечення процесу професійної підготовки на білінгвальній основі

Пілотне опитування було спрямоване на визначення вимог роботодавців до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (визначення потреби у білінгвальних фахівцях); виявлення ставлення студентів різних ЗВО України, що навчаються за спеціальностями соціального профілю, до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, їх обізнаність у цій сфері, розуміння подальших перспектив за умови вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально; виявлення готовності НПП кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, щодо готовності викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

Пілотне опитування проводилося у період із 2010 по 2017 роки.

Завдання пілотного опитування передбачали:

1) визначити основні вимоги, які висувають роботодавці до професійної підготовки майбутніх фахівців соціального профілю, а саме визначення потреби у білінгвальних фахівцях;

2) виявлення ставлення студентів до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, їх обізнаність у цій сфері, розуміння подальших перспектив за умови вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально;

3) виявлення готовності НПП кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, щодо готовності викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

Перелік завдань та методи проведення пілотного опитування представлені у додатку С.

З метою визначення вимог роботодавців до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, а саме визначення потреби у білінгвальних фахівцях було проведено анкетування роботодавців (посадових осіб державних та громадських організацій соціального спрямування Житомирської області) (Додатки Х, Т, У, Ф). Загальна кількість опитаних склала 61 особу.

Загалом, роботодавці задоволені рівнем професійної підготовки студентів, що проходили у них технологічну (стажерську) практику зі спеціалізації. За результатами анкетування було встановлено основні вимоги, які висувають роботодавці до майбутніх фахівців соціальної сфери (рис. 5.2):

- 72,13% опитаних (44 особи) – наявність практичних професійних навичок за фахом;

- 60,66% опитаних (37 осіб) – здатність аналізувати інформацію, системність мислення, здатність до самоосвіти (що, у свою чергу, передбачає здатність використовувати сучасні надбання соціальної сфери представлені іноземною мовою у процесі своєї професійної діяльності);

- 47,54% опитаних (29 осіб) – уміння вирішувати проблемні ситуації професійного характеру;

- 40,98% опитаних (25 осіб) – наявність навичок роботи з людьми і комунікативні уміння;
- 37,7% опитаних (23 особи) – володіння іноземною мовою професійного спрямування.

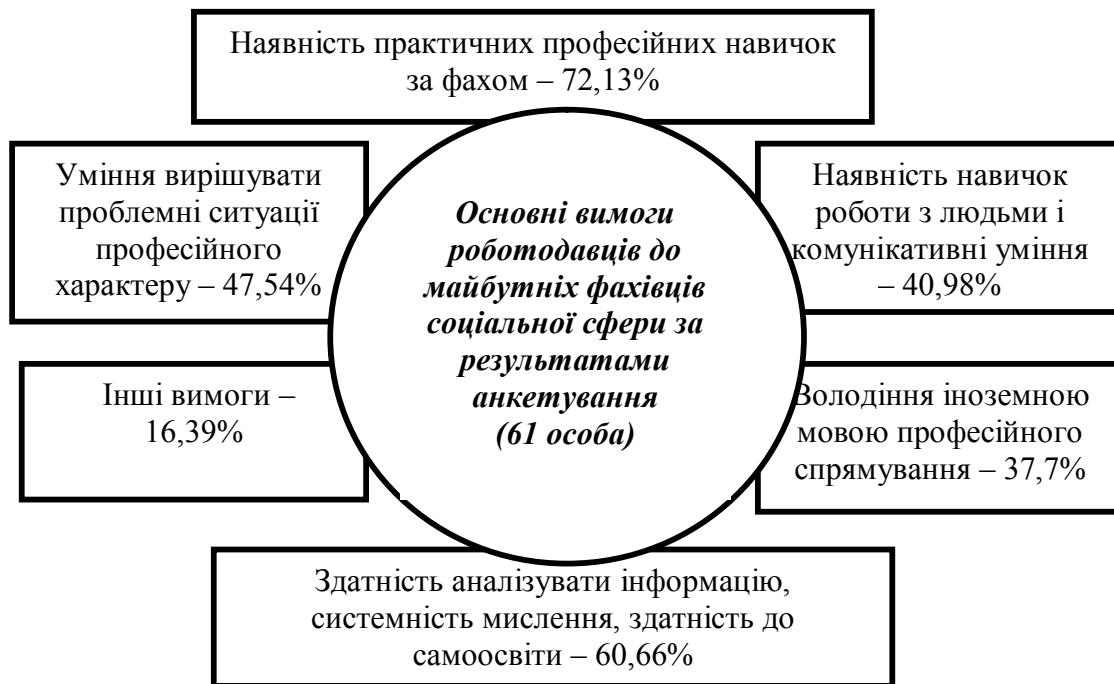


Рис. 5.2. Характер вимог роботодавців до фахівців соціальної сфери за результатами анкетування

Таким чином, роботодавці майбутніх фахівців соціальної сфери серед п'яти основних чинників, які найбільше впливають на ефективність професійної діяльності спеціаліста та зростання його кар'єри, виділяють володіння ними іноземною мовою професійного спрямування, вважають білінгвальну підготовку (викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально) майбутніх фахівців соціальної сфери важливою професійною якістю в умовах полікультуризації сучасного суспільства (37,7% опитаних); а також вважають, що фахівець, який вивчав дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, буде мати переваги при

працевлаштуванні над фахівцем, який не навчався у такий спосіб – 39 респондентів (63,93% опитаних).

Отже, роботодавці майбутніх фахівців соціальної сфери (посадові особи державних та громадських організацій соціального спрямування Житомирської області) у результаті проведеного анкетування висловили потребу у білінгвальних фахівцях соціальної сфери – 39 респондентів (більше 60% опитаних).

З метою виявлення ставлення студентів 1–6 курсів до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, їх обізнаність у цій сфері, розуміння подальших перспектив за умови такого навчання, було проведено анкетування студентів соціального профілю Київського університету імені Бориса Грінченка ("Інститут людини", кафедра соціальної роботи) – 60 осіб; Уманського державного педагогічного університету (кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи) – 58 осіб; Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти) – 62 особи; Рівненського державного гуманітарного університету (кафедра теорії і методики виховання) – 46 осіб та Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) – 2010 рік – 60 осіб, 2011 рік – 46 осіб, 2012 рік – 38 осіб, 2013 рік – 43 особи, 2014 рік – 28 осіб (рис.5.3) (Додаток Ф). Загальна кількість опитаних студентів склала 441 особу.

Таким чином, можна стверджувати, що більшість опитаних студентів – 326 респондентів (73,92%) обізнані з поняттям "білінгвальне навчання" (рис.5.4).

Також за результатами анкетування було встановлено, що 92,1% респондентів (198 осіб) Житомирського державного університету імені Івана Франка бажають, щоб дисципліни циклу професійної та практичної підготовки у них викладалися білінгвально та вбачають переваги у фахівцях, які навчалися у такий спосіб над фахівцями, які не вивчали фахових дисциплін білінгвально.

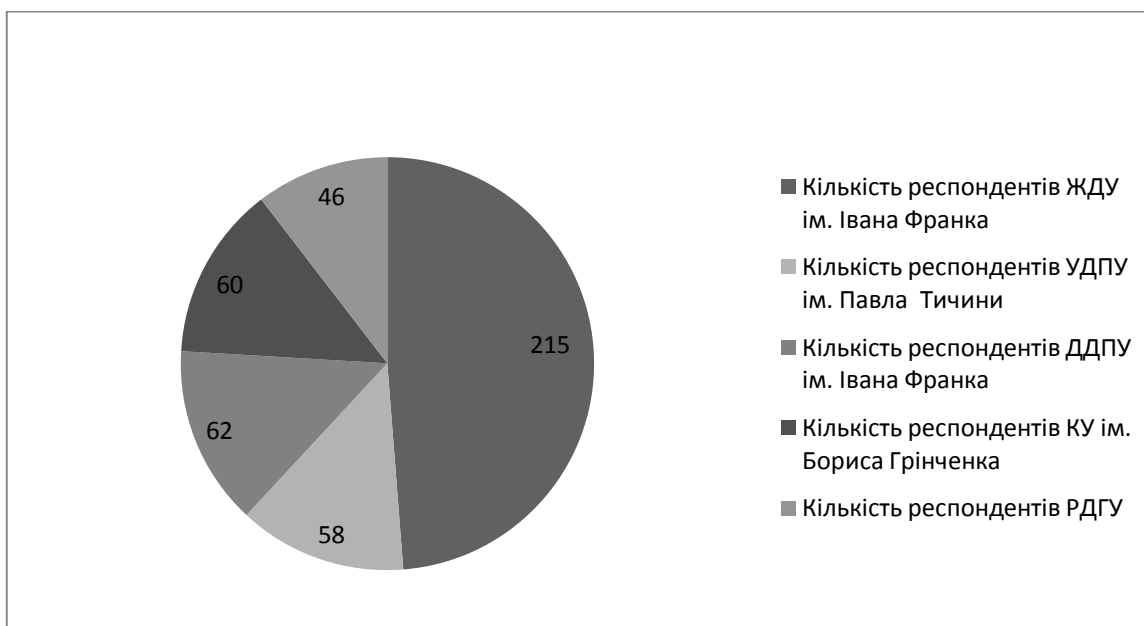


Рис. 5.3. Діаграма розподілу кількості респондентів за навчальними закладами

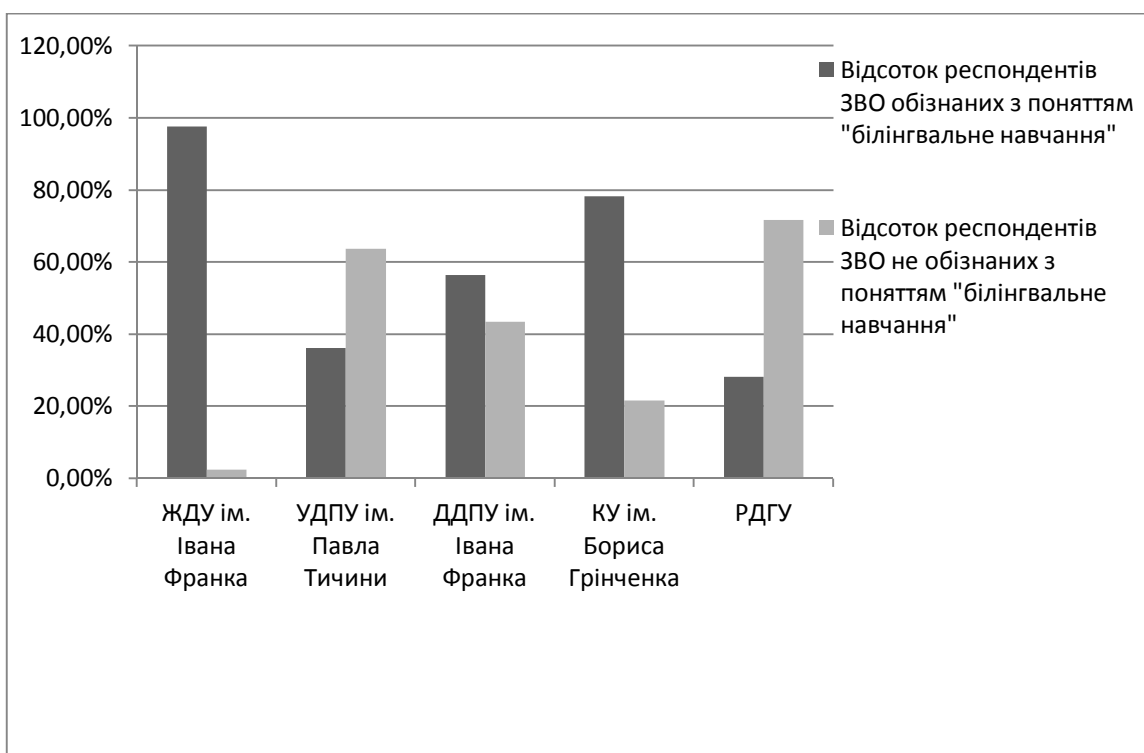


Рис. 5.4. Діаграма обізнаності респондентів із поняттям "білінгвальне навчання"

Такий великий відсоток можна пояснити тим, що у Житомирському державному університеті імені Івана Франка з 2010 року на кафедрі соціальних

технологій впроваджене білінгвальне навчання і студенти мають змогу на прикладі випускників простежити переваги фахівців, які навчалися білінгвальним способом над випускниками, які навчалися традиційно. 75% студентів (45 осіб) Київського університету імені Бориса Грінченка також мають бажання вивчати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально і вбачають переваги у таких фахівцях над тими, хто навчався традиційно. Це можна пояснити потребами ринку праці у білінгвальних фахівцях, які студенти мегаполісу відчують найгостріше. 54,84% студентів (34 особи) Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 32,76% студентів (19 осіб) Уманського державного педагогічного університету та 28,26% студентів (13 осіб) Рівненського державного гуманітарного університету мають бажання у вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально та вбачають переваги у таких фахівцях (рис. 5.5).

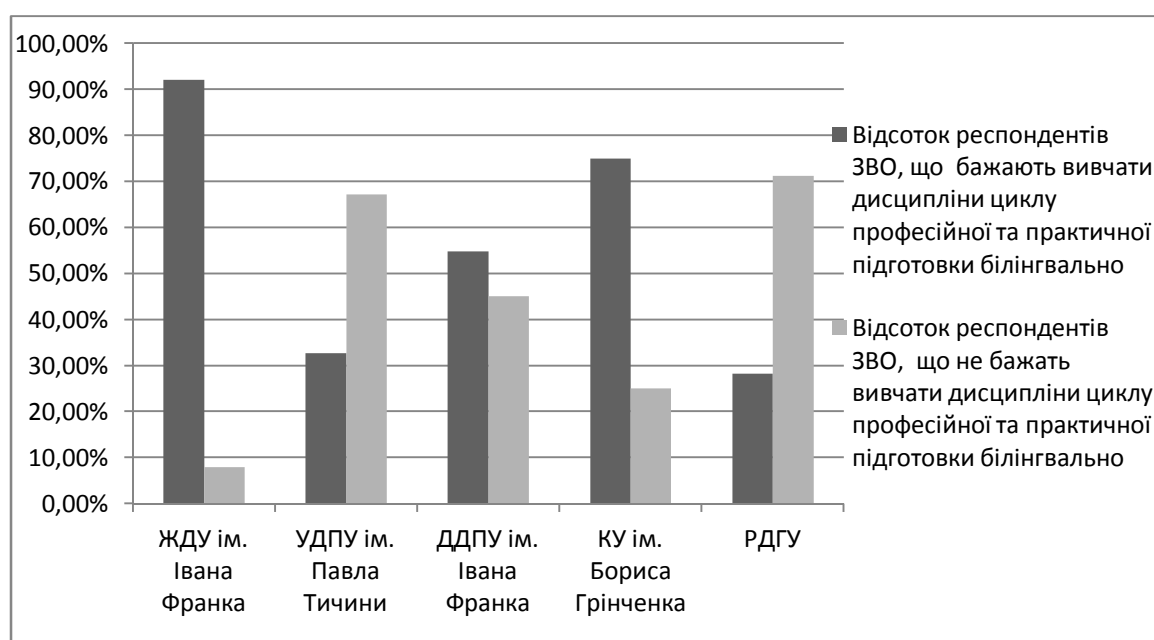


Рис. 5.5. Діаграма, що характеризує бажання студентів вивчати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально

Це пояснюється розумінням студентів інтеграційних процесів, які відбуваються у нашій країні, глобалізацією усього суспільства та міграційними процесами, які вимагають від сучасних фахівців професійного полілінгвізму.

Таким чином, можемо впевнено стверджувати, що більшість опитаних студентів (понад 70%) мають бажання, щоб дисципліни циклу професійної та практичної підготовки у них викладалися білінгвально та вбачають переваги у фахівцях, які навчалися у такий спосіб над фахівцями, які не вивчали дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

З метою виявлення готовності науково-педагогічних працівників кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, щодо можливості викладання ними дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, було проведене глибинне інтерв'ю з НПП Київського університету імені Бориса Грінченка ("Інститут людини", кафедра соціальної роботи); Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти); Рівненського державного гуманітарного університету (кафедра теорії і методики виховання); Уманського державного педагогічного університету (кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи); Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) (Додаток Т). Загальна кількість опитаних науково-педагогічних працівників склала 43 особи.

За результатами глибинного інтерв'ю було встановлено, що усі респонденти обізнані із поняттям "білінгвальне навчання", розуміють різницю між вивченням іноземної мови за професійним спрямуванням та білінгвальним навчанням. Також респондентами було відзначено, що білінгвальним способом дисципліни циклу професійної та практичної підготовки викладаються лише у Житомирському державному університеті імені Івана Франка та Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка. Переважна більшість респондентів (34 особи) вважають, що майбутнім фахівцям соціальної



сфери професійна підготовка на білінгвальній основі буде корисною, адже фахівець, що вивчав дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, буде мати переваги над фахівцем, який не навчався у такий спосіб. На жаль, мусимо відзначити, що невелика кількість респондентів (18 осіб) вважають, що у них достатньо базових знань іноземної мови, щоб викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом (ще й за умови попередньої підготовки). Разом з тим, більшість респондентів зазначили, що використовують у процесі підготовки до проведення занять підручники або посібники з фаху, Інтернет-ресурси, написані іноземною мовою. Це свідчить про те, що НПП кафедр розуміють актуальність та необхідність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, але розуміють, що це ускладнює процес підготовки до проведення занять у такий спосіб і через брак часу та мотивації вони не висловлюють бажання викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально. Втішним є той факт, що 16 респондентів відповіли, що готові найближчим часом викладати одну або кілька дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом за умови наявного навчально-методичного забезпечення.

Отже, переважна більшість науково-педагогічних працівників кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, розуміють актуальність та перспективність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі та деякі із них готові (за умови попередньої підготовки) викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

Загалом за результатами узагальнення даних пілотного опитування, можемо зробити висновок, що як замовники на фахівців соціальної сфери - роботодавці, так і студенти та науково-педагогічні працівники добре обізнані із поняттям "білінгвальне навчання", вбачають переваги у фахівцях, які у процесі професійної підготовки вивчали дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально над фахівцями, які навчалися за класичною системою,

розуміють актуальність і потребу у білінгвальних галузевих фахівцях. Більшість опитаних студентів та науково-педагогічних працівників вважають потрібним і корисним білінгвальне вивчення (викладання) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та виражають готовність до викладання (НПП) та навчання (студенти) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, а більшість роботодавців майбутніх фахівців соціальної сфери виражають потребу у білінгвальних фахівцях для виконання міжнародних проектів та внутрішньої діяльності.

Констатувальний етап експерименту проводився з метою встановлення результатів до впровадження авторської моделі процесу формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету.

Формувальний етап експерименту проводився з метою перевірки ефективності застосування авторської моделі процесу формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету.

*Генеральна сукупність дослідження:* студенти закладів вищої освіти України спеціальності "Соціальна робота"/"Соціальна педагогіка"; науково-педагогічні працівники профільних кафедр; роботодавці майбутніх фахівців соціальної сфери.

*Вибіркова сукупність дослідження:* 1094 респонденти, з них: 990 респондентів – студенти 5-6 курсів денної форми навчання спеціальності "Соціальна педагогіка", "Соціальна робота" Житомирського державного університету імені Івана Франка; Київського університету імені Бориса Грінченка; Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини; Рівненського державного гуманітарного університету; 43 респонденти – науково-

педагогічні працівники фахових кафедр; 61 респондент – потенційні роботодавці майбутніх фахівців соціальної сфери.

*Спосіб формування вибірки:* суцільна гніздова – участь в дослідженні взяли усі студенти, що були присутні на заняттях на момент опитування.

Для виявлення результатів формувального впливу відбувалося порівняння результатів контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ). Зібраний матеріал використовувався в подальшій статистичній обробці.

У результаті проведення підготовчого етапу експерименту, який проходив протягом 2008–2010 років, було: з'ясовано актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери, що вимагають вирішення, які докладно представлені у розділах 1 – 4 дисертаційної роботи; поставлено завдання дослідження: вивчення науково-педагогічної літератури щодо проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії і практиці; з'ясування сучасних підходів до забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; визначено методологічні засади професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у педагогічній науці та практиці діяльності вищої школи; здійснено обґрунтування структури білінгвального навчального середовища закладу вищої освіти для організації навчального процесу; встановлено об'єкт та предмет педагогічного дослідження, розроблено діагностичний інструментарій для експериментальної перевірки ефективності авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

В основу дослідження покладено припущення (гіпотеза дослідження) про те, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, рівень їх професійної компетентності та мотивація до кар'єрного зростання підвищуватиметься за умови впровадження в діяльність ЗВО авторського варіанту моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Для проведення констатувального етапу експерименту, який відбувся у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності/кафедра соціальних технологій) та Рівненському державному гуманітарному університеті (кафедра педагогіки) у 2010 році були виділені дві групи студентів п'ятого року навчання спеціальності "Соціальна педагогіка" у кількості 76 осіб.

Варто відзначити, що констатувальний етап експерименту проводився у реальних умовах класичного навчально-виховного процесу, до початку впровадження авторської моделі професійної підготовки студентів на білінгвальній основі, з метою визначення ефективності навчання студентів за критеріями, визначеними автором у межах даного дослідження як базовими з огляду на компоненти БПКК: мотиваційним, предметно-мовним, операційним, результативним (див. табл. 5.1).

Для виявлення мотивації студентів до навчання у ЗВО була використана методика Т. Ільїної "Мотивація навчання у ЗВО"<sup>790</sup>, яка дала можливість визначити рівень мотивації студентів до навчання, а також фактори, що спонукали їх до вибору даної професії (особистісно-мотиваційний компонент) (Додаток Ц). Результати анкетування представлені у додатку Х.

Із 76 респондентів (рис. 5.6) у 22 (28,95%) осіб переважають відповіді, що відповідають шкалі "набуття знань", у 27 (35,53%) осіб – шкалі "оволодіння професією", у 27 (35,53%) осіб – шкалі "отримання диплома".

За результатами анкетування можна зробити наступні висновки: переважання вибору студентів (64,48%) за першими двома шкалами "набуття знань" та "оволодіння професією" говорить про адекватний вибір студентами своєї майбутньої професії, мотивованість до її оволодіння під час навчання. Разом з тим, є суттєвий відсоток студентів (35,53%), які обрали відповіді, що

---

<sup>790</sup> Ильин, Е. П., 2002. *Мотивация и мотивы*. С. Питербург: Питер.

відповідають шкалі "отримання диплома", що свідчить про низький рівень їх мотивованості до професійного зростання.



Рис.5.6. Діаграма, що характеризує результати проведення анкетування студентів за методикою Т. Ільїної "Мотивація навчання у ЗВО"

Тому одним із варіантів підвищення рівня мотивації до оволодіння професією та професійного зростання студентів загалом і такої категорії зокрема вбачаємо у впровадженні у процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, яка розширить їх професійні можливості, підвищить конкурентоспроможність на ринку праці, що і стане поштовхом до підвищення інтересу оволодіння професією.

Для виявлення рівня успішності студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки був використаний статистичний аналіз успішності (підсумковий контроль) студентів за дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки (когнітивно-операційний компонент). Результати статистичного аналізу успішності студентів (підсумковий контроль) представлені у додатку Ш. Узагальнення даних, наведених у додатку Ш, за

результатами успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, свідчить, що: успішність студентів складає 100%, повністю відсутні студенти, які не склали екзамени циклу професійної та практичної підготовки, якість знань становить 75% (57 студентів мають "достатній" та "високий" рівень знань з дисциплін цього циклу) (рис. 5.7).

Середній бал успішності студентів за дисциплінами (рис. 5.8) складає:

1. Актуальні проблеми соціальної педагогіки – 85 балів.
2. Соціальна робота з різними групами клієнтів – 83 бали.
3. Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу – 81 бал.
4. Реабілітаційна педагогіка – 80 балів.
5. Психолого-педагогічна терапія – 84 бали.
6. Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу – 84 бали.
7. Соціальний супровід ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей – 81 бал.

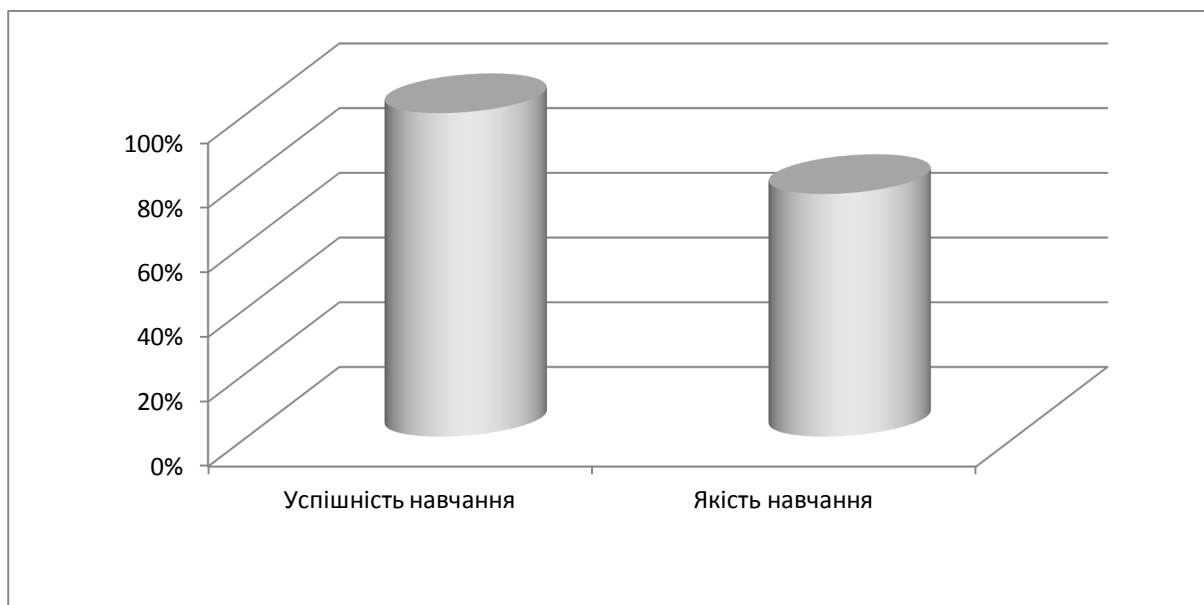


Рис.5.7. Діаграма, що характеризує результати успішності студентів із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки

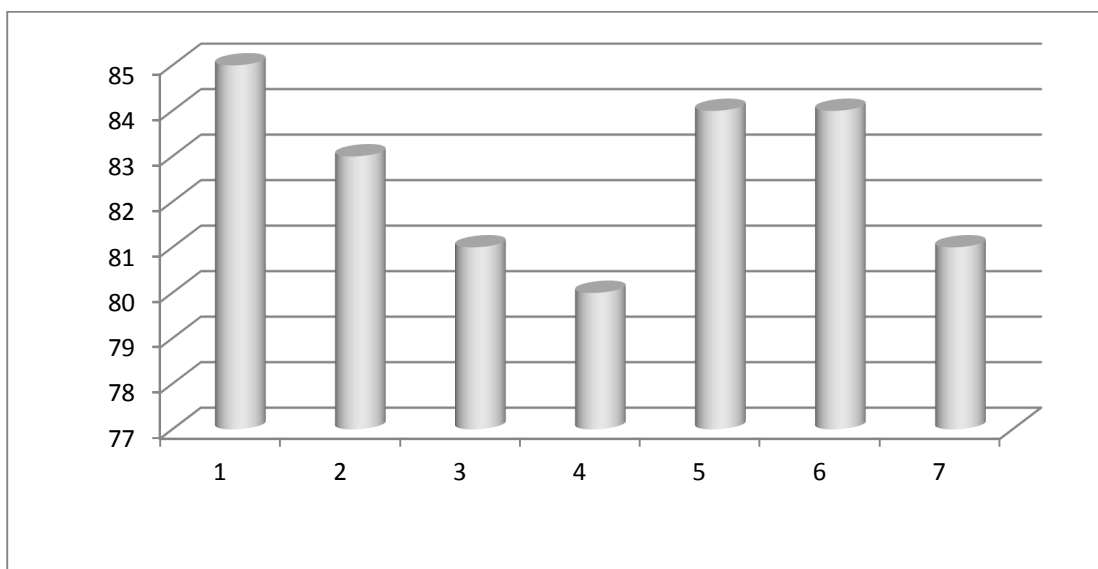


Рис.5.8. Діаграма, що характеризує середній бал успішності студентів із дисциплін блоку професійної підготовки

Такі результати свідчать про достатній рівень мотивації студентів до навчання, професіоналізм науково-педагогічних працівників, що викладають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. Разом з тим, виникає протиріччя між високим рівнем якості знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки за результатами підсумкового контролю та низьким рівнем знань студентів при вирішенні ситуаційних задач соціально-педагогічного змісту (іноземною мовою), результати якого приведені у додатку Ш. Це пояснюється відсутністю білінгвальної професійної підготовки, яка б забезпечила можливість розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, що, у свою чергу, дала б їм можливість застосовувати свої професійні знання у більш широкому діапазоні.

Для виявлення здатності студентів до збору, обробки, узагальнення інформації соціального характеру, здатності здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням як рідною, так і іноземною мовами, були розроблені ситуаційні задачі чотирьох рівнів складності (низький, середній, достатній, високий) соціально-педагогічного змісту. Студентам було запропоновано знайти рішення цих задач і презентувати його іноземною (англійською) мовою (професійно-комунікативний компонент)

(Додаток Щ). Результати перевірки знань студентів за професійно-комунікативним компонентом (вирішення ситуаційних задач) представлені у додатку Ю.

При виконанні ситуаційних задач студенти показали наступні результати: 8 респондентів – високий рівень, 17 респондентів отримало достатній рівень, 22 респонденти вийшли на середній рівень знань та 29 респондентів виконали ситуаційні задачі на низькому рівні. Таким чином, 10,53% респондентів вирішили ситуаційні задачі на високому рівні, 22,37% отримали достатній рівень, 28,95% – середній рівень та 38,16% – низький. Зважаючи на високий рівень успішності студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, великий відсоток низького та середнього рівня (67,11%) при виконанні ситуаційних задач свідчить про неспроможність студентів до збору, обробки, узагальнення інформації соціального характеру, а також здатності здійснювати особисті та ділові комунікації іноземною мовою (рис. 5.9).

З метою виявлення здатності студентів до оцінки своєї професійної діяльності, а також сформованості рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності) була використана методика визначення рівня рефлексії А. Карпова<sup>791; 792</sup> (оцінно-рефлексивний компонент) (Додаток Я). Результати анкетування представлені у додатку АА.

За результатами анкетування студентів на визначення їх рівня рефлексії були отримані наступні результати: 18 осіб (23,68% респондентів) мають низький рівень рефлексивності, 21 особа (27,63% респондентів) мають середній рівень рефлексивності та 37 осіб (48,68% респондентів) з високим рівнем розвитку рефлексивності. Високий рівень рефлексії у майже половини респондентів свідчить про схильність до самоаналізу у конкретних ситуаціях (ситуативна рефлексія), схильність до аналізу уже виконаних у минулому дій,

<sup>791</sup> Карпов, А. В., 2004. *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: Ин-т психол. РАН.

<sup>792</sup> Карпов, А. В., 2003. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, Т. 24, № 5, с. 45–57.



вирішених ситуацій (ретроспективна рефлексія), а також схильність до аналізу діяльності, яка буде відбуватися (планування такої діяльності, прогнозуванням ймовірних результатів) (перспективна рефлексія) (рис. 5.10).

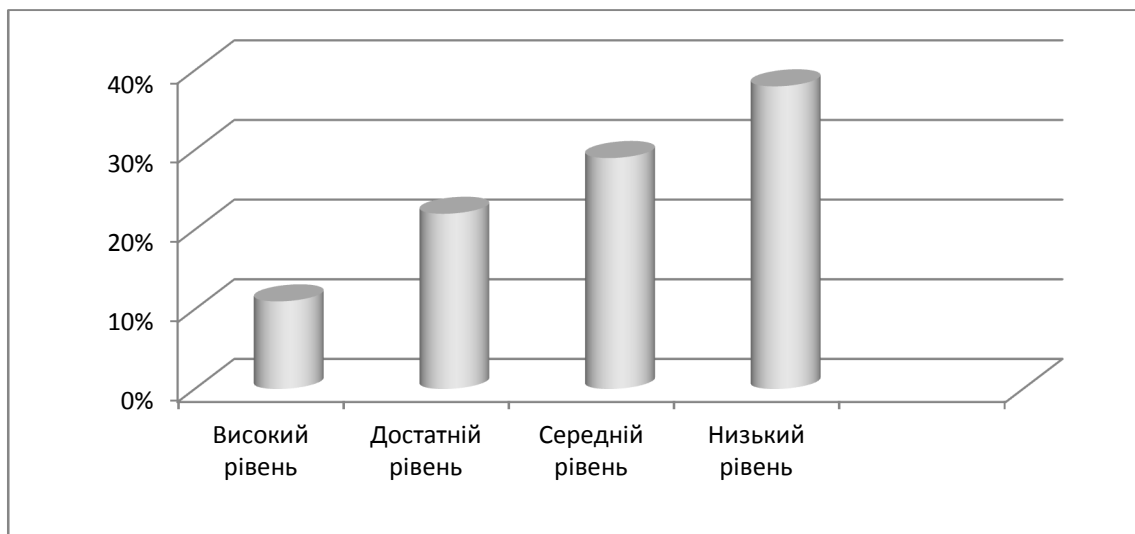


Рис.5.9. Діаграма, що характеризує результати виконання студентами ситуаційних задач

Таким чином, можемо стверджувати, що введення професійної підготовки на білінгвальній основі у навчальний процес буде схвально сприйняте студентами, зважаючи на великий відсоток студентів з високим та середнім рівнем розвитку рефлексивності (76,31%), які розуміють актуальність та перспективність такого виду навчання над класичним.

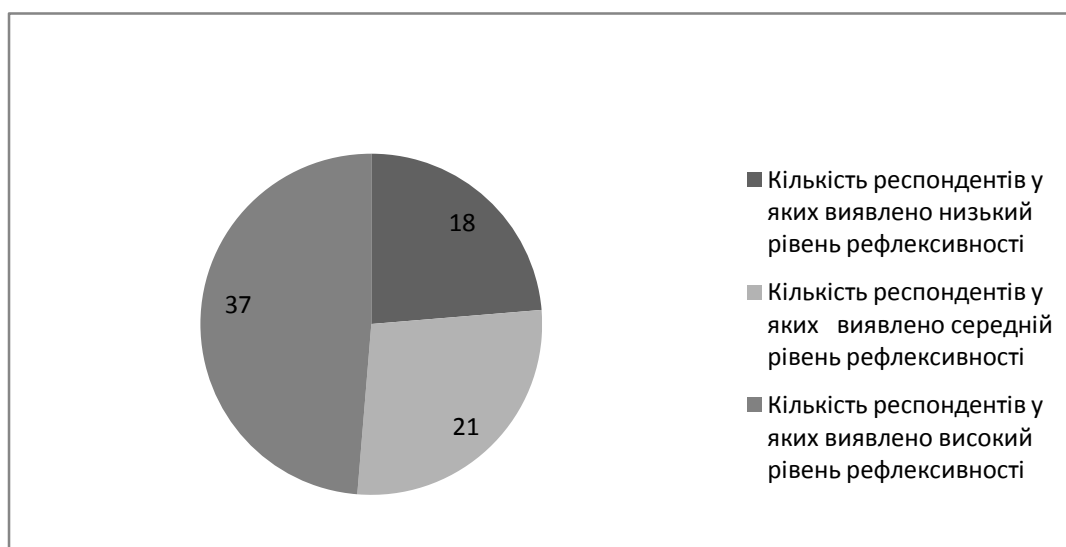


Рис. 5.10 Діаграма, що характеризує рівень рефлексивності студентів

Отже, можемо узагальнити висновки констатувального етапу експерименту наступним чином: 76 респондентів спеціальності "Соціальна педагогіка" ЖДУ імені Івана Франка та РДГУ мають високий рівень (64,48%) мотивації до навчання та оволодіння майбутньою професією, але є великий відсоток респондентів, які змотивовані на навчання лише задля отримання диплома (35,53%), що свідчить про низький рівень мотивації до професійного зростання. Одним із варіантів підвищення рівня мотивації до оволодіння професією вбачаємо у впровадженні у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, яка розширить їх професійні можливості, підвищить конкурентоспроможність на ринку праці, що може стати поштовхом до підвищення інтересу оволодіння професією.

Якість знань студентів з дисциплін циклу професійної підготовки становить 75%, тобто студенти демонструють високий рівень знань при підсумковому контролі. При цьому, вирішуючи ситуаційні задачі професійного змісту іноземною мовою студенти навпаки демонструють низький та середній рівень знань, що свідчить про неможливість використовувати знання професійного характеру будь-якою іншою мовою, окрім української. Разом з тим, майже половина респондентів продемонстрували високий рівень рефлексивності, що свідчить про їх спроможність оцінити актуальність та користь для їх професійного зростання викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом.

Таким чином, констатувальний етап експерименту продемонстрував доцільність впровадження авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі для покращення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, а також для підвищення рівня їх професійної компетентності та мотивації до кар'єрного зростання.

У результаті констатувального етапу експерименту було обґрунтовано структуру білінгвального навчання для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у закладах вищої освіти, упорядковано принципи, форми, методи забезпечення якості такого навчання, визначено критерії якості білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, визначено змістові складові забезпечення якості білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та побудовано модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університеті, а також розроблено методику реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Для проведення формувального етапу експерименту було виділено контрольні та експериментальні групи студентів 5-6 курсів денної форми навчання спеціальності "Соціальна педагогіка", "Соціальна робота". Усього формувальним експериментом за період із 2010 по 2017 роки (2010 рік – 76 осіб, 2011 рік – 70 осіб, 2012 рік – 60 осіб, 2013 рік – 90 осіб, 2014 рік – 51 особа, 2015 рік – 46 осіб, 2016 рік – 35 осіб, 2017 рік – 45 осіб) було охоплено 473 студенти: 232 у контрольних та 241 у експериментальних групах (рис. 5.11).

Поділ студентів на контрольну та експериментальну групи відбувався на основі авторської методики на визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів (Додаток АБ).

В умовах формувального етапу експерименту навчання студентів контрольних груп відбувалося традиційним способом. Навчання студентів експериментальних груп відбулося в рамках впровадження авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі спеціальності "Соціальна педагогіка" та "Соціальна робота".

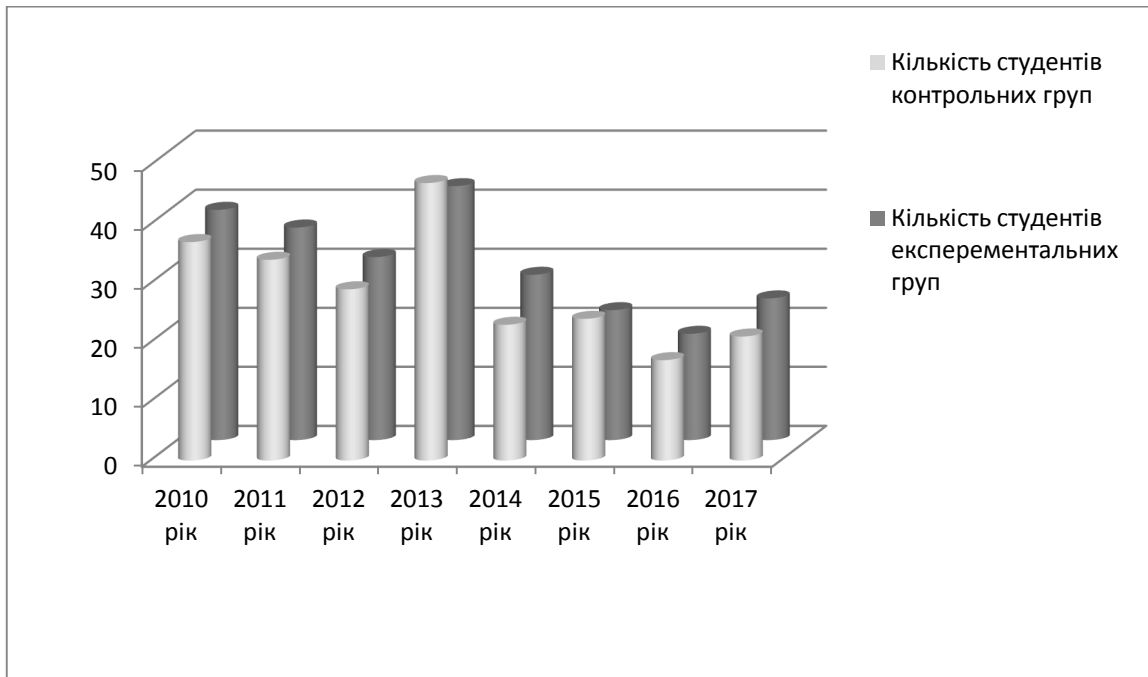


Рис. 5.11. Кількість студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" та "Соціальна робота", які брали участь у формувальному етапі експерименту

Варто відзначити, що формувальний етап експерименту проводився у реальних умовах навчально-виховного процесу. Було використано паралельну структуру експериментального дослідження, яка передбачає обрання за можливістю однакових за кількісним складом, якісними показниками навчальних груп, що розглядалися як однорідні об'єкти дослідження. Ці групи були об'єктами спостереження, що дало можливість порівняти вхідні та кінцеві характеристики результатів.

Для реалізації формувального етапу експерименту була розроблена технологія організації професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у закладі вищої освіти, що базувалася на авторській моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Згідно з авторською моделлю професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, врахувавши усі компоненти розвитку БПКК в умовах білінгвального навчання (*особистісно-мотиваційний, професійно-комунікативний, когнітивно-операційний та оцінно-рефлексивний*), які

базуються на загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципах навчання, загальнодидактичних та інноваційних формах організації навчання, новітніх та класичних методах навчання, при використанні специфічних засобів навчання, професійна підготовка відбувалася у чотири етапи (супровідний, доповнюючий, паритетний, витісняючий), за яких студентами був досягнутий певний рівень БПКК (адаптаційний (низький), адитивний (середній), рівноправний (достатній) чи творчий (високий)).

Оскільки показниками особистісно-мотиваційного компонента сформованості у студентів певного рівня БПКК є наявність пізнавального інтересу до інноваційних процесів у соціальній сфері та оволодіння інноваціями через процес запозичення та адаптації позитивного зарубіжного досвіду; сформована усвідомлена потреба у вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально для забезпечення можливості інтеграції у європейський фаховий простір; сформованість цілей власної білінгвальної професійної діяльності; бажання підвищити власну конкурентну спроможність на європейському ринку праці; бажання брати участь у створенні, реалізації та поширенні міжнародних соціальних проектів, то для виявлення мотивації студентів до навчання у ЗВО, визначення ставлення студентів 1- 6 курсів до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, визначення цілей їх білінгвальної професійної діяльності, була адаптована методика Т. Ілліної "Мотивація навчання у ЗВО". При створенні даної методики авторка використовувала ряд інших відомих методик. У ній є три шкали: "набуття знань" (прагнення до набуття знань, допитливість); "оволодіння професією" (прагнення опанувати професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); "отримання диплома" (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку необхідних шляхів при здачі іспитів і заліків), методика була модифікована автором на визначення мотиваційної складової за трьома шкалами в умовах білінгвального навчання (*мотиваційний критерій*) (Додаток Ц).

Основними показниками когнітивно-операційного компонента є: уміння формулювати проблему як рідною, так і іноземною мовою; уміння білінгвально сконструювати та втілити у життя будь-який соціальний проект; уміння білінгвально впливати на клієнта для поступових позитивних змін у його соціальній ситуації; уміння білінгвально встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з клієнтами соціальних служб; сприяти (за потреби білінгвально) формуванню громадської думки, залучати громаду до різних форм самодопомоги та опіки над тими, хто її потребує; ефективно засвоювати нові знання та технології в галузі соціальної роботи (базуючись не лише на вітчизняних, але і на міжнародних здобутках у цій галузі) відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта; білінгвально здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати, ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень; уміння застосовувати різноманітні технології оцінювання ефективності професійного втручання в соціальній роботі; білінгвально здійснювати професійний супровід клієнта в межах своїх професійних обов'язків. Для виявлення здатності студентів до використання іноземної мови (англійської) у професійних цілях (*операційний критерій*) був здійснений статистичний аналіз успішності (проміжний – модульне дидактичне тестування та підсумковий контроль – результати екзаменів) студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося на білінгвальній основі (Додаток Р, АВ).

Фіксування результатів дослідження у процесі проведення експерименту здійснювалось шляхом записів результатів тестування, результатів здачі студентами екзаменів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, після чого проводився порівняльний аналіз результатів.

Показниками професійно-комунікативного компонента сформованості у студентів певного рівня БПКК є здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності як рідною, так і іноземною (англійською) мовою; здатність використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально; здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням білінгвально (*предметно-мовний критерій*).

Для перевірки рівня сформованості у студентів БПКК за даним компонентом був розроблений авторський опитувальник на визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів та розроблені ситуаційні задачі різних рівнів складності (високий, достатній, середній, низький) для визначення рівня володіння студентами іноземною мовою фахового спрямування, тобто передбачають системне оволодіння чотирма основними видами мовленнєвої діяльності:

- *читання та розуміння прочитаного* (розуміння ситуаційного завдання, яке має соціально-професійний зміст, але представлене іноземною мовою);
- *слухання та розуміння почутого* (мова викладача під час презентації студентом ситуаційної задачі, можливий варіант представлення ситуаційних завдань з аудіо супроводом, розуміння автентичних аудіо-записів наукових фільмів, художніх фільмів соціально-педагогічного спрямування, що можуть слугувати підґрунтям ситуаційного завдання);
- *говоріння* (монологічне та діалогічне мовлення під час презентації вирішеного ситуативного завдання, спілкування під час підготовки завдання);
- *письмо* (виконання ситуативного завдання, оформлення, підготовка презентації ситуативного завдання, написання короткої доповіді щодо виконаного завдання) (Додатки Щ, АБ).

При цьому, неабияке значення відводиться оволодінню навичками комплексного використання зазначених видів діяльності при розв'язанні ситуаційних задач. Варто зазначити, що зміст ситуаційних задач, сформульованих та поданих студентам для розв'язання, має професійну спрямованість і відноситься до предметів циклу професійної та практичної підготовки, а оскільки він представлений іноземною мовою (англійською), то одночасно перевіряються як рівень сформованості БПКК за професійним, так і за мовним критеріями.

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі передбачала реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до навчання, а саме: зміст і форми білінгвального навчання забезпечили студентам ширші можливості самоосвіти та саморозвитку, ніж при класичному навчанні, дозволили врахувати рівень попередньо отриманих знань та практичних умінь, дали можливість студенту у процесі професійної підготовки на білінгвальній основі адекватно оцінити рівень власної білінгвальної професійної комунікативної компетентності, – оцінно-рефлексивний компонент (*результативний критерій*).

З метою виявлення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної підготовленості до професійної діяльності, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, а також сформованості рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності) були використані методика визначення рівня рефлексії А. Карпова (з метою визначення здатності студентів до рефлексії взагалі) (Додаток Я) та авторська діагностична методика визначення здатності студентів до оцінки їх білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення (Додаток АД).

Таким чином, на цьому етапі експериментальної роботи була проведена апробація авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців



соціальної сфери на білінгвальній основі та шляхом порівняння констатувального та формувального етапів експерименту була підтверджена ефективність забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі за виділеними критеріями.

Оцінка рівня сформованості БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери (високий, достатній, середній, низький) здійснювалась в експериментальних та контрольних групах за допомогою діагностичних методик (Додаток АЕ) за наступними компонентами: *особистісно-мотиваційним, професійно-комунікативним, оцінно-рефлексивним та когнітивно-операційним*.

Отже, під час проведення підготовчого етапу експерименту було з'ясовано актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, що вимагають вирішення; висунуто гіпотезу та поставлено завдання дослідження, встановлено об'єкт та предмет педагогічного дослідження. Пілотне опитування показало, що роботодавці майбутніх фахівців соціальної сфери (посадові особи державних та громадських організацій соціального спрямування Житомирської області) у результаті проведеного анкетування висловили потребу у білінгвальних фахівцях соціальної сфери; науково-педагогічні працівники кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, розуміють актуальність та перспективність професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі та готові (за умови попередньої підготовки) викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально; більшість опитаних студентів мають бажання, щоб дисципліни циклу професійної та практичної підготовки у них викладалися білінгвально та вбачають переваги у фахівцях, які вивчали дисципліни у такий спосіб над фахівцями, які навчалися традиційно.

Під час формувального етапу експерименту в діяльність профільних кафедр Житомирського державного університету імені Івана Франка; Київського університету імені Бориса Грінченка; Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; Уманського державного педагогічного

університету імені П. Тичини; Рівненського державного гуманітарного університету було впроваджено авторський варіант моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

## **5.2. Функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університеті**

Оскільки запропонована модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери має усі ознаки системи (наявність зв'язків і відношень між конструктами, що її утворюють, нерозривна єдність із середовищем, у якому вона втілюється і функціонує, ієрархічність, багаторівневність), то її функціонування є результатом взаємодії її базових елементів (конструктів). Також функціонування моделі залежить від властивостей її структури, яка визначається властивостями базових елементів (конструктів) моделі та системотвірними, інтегративними її зв'язками<sup>793</sup>.

Специфікою функціонування будь-якої моделі є відтворення функціонального ефекту, тобто здатності моделі відображати те, що принципово не може відображати будь-який її елемент. Функціонування моделі представляє собою досить складний для опису процес, який ґрунтується на принципах структурної і функціональної цілісності, а також відносної автономності її елементів. Модель в процесі функціонування виступає як цілісне утворення, у якому між її структурою і конструктами існує взаємозв'язок і взаємообумовленість. Функціонування моделі обов'язково базується на її структурних компонентах, оскільки її реалізація відбувається на основі цих компонентів<sup>794</sup>. Тому пояснення функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі базується на характеристиці базових конструктів авторської моделі у їх структурному та функціональному взаємозв'язку та взаємозумовленості.

<sup>793</sup> Мороз, О., 2002. Модель. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

<sup>794</sup> Ясвин, В. А., 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

У процесі функціонування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можна виділити два ключові аспекти, які характеризують особливості її функціонування: зовнішній (взаємодія моделі із освітнім середовищем, в якому вона втілюється) та внутрішній (узгодження функціонування елементів (конструктів) моделі як цілісного організму).

Як зазначалося, потреба у розробці моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі була викликана соціальним замовленням на таких фахівців. З точки зору підготовки фахівців соціальної сфери високого рівня, в якості мети навчання у ЗВО у межах приведенного дослідження було визначено забезпечення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери з посиленням ефективності цього процесу шляхом застосування інноваційної моделі професійної підготовки на білінгвальній основі<sup>795; 796</sup>.

Як відомо, професійна компетентність розвивається за умови системного і цілісного процесу навчання за усіма дисциплінами, що викладаються у ЗВО (як циклу загальної підготовки (соціально-гуманітарної), так і циклу професійної та практичної підготовки). Це означає, що загальна дидактична система навчання будь-якого ЗВО повинна складатися із підсистем, які відповідають кожній дисципліні чи циклу дисциплін, та створюють єдину дидактичну систему закладу вищої освіти<sup>797</sup>. Тому спроектована модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі повинна також виступати частиною загальнодидактичної системи підготовки студентів соціального профілю в межах університету (зовнішній аспект функціонування моделі).

<sup>795</sup> Ситняковская, С. М., 2013. Билингвальное обучение как необходимый фактор эффективной подготовки будущих специалистов в условиях поликультурности современного мира. *Материалы международной научно-практической конференции "Наука и образование в современном мире"*. Караганды: РИО "Болашак – Баспа", Том 4, с. 310–314.

<sup>796</sup> Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2013. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців в умовах інтеграції України у європейський простір. *Тези доповідей XVIII міжнародної науково-методичної конференції "Управління якістю підготовки фахівців"*. Одеська державна академія будівництва та архітектури. Одеса: ОДАБА, с. 225–226.

<sup>797</sup> Бойченко В. В. ред., 2013. *Дидактичні системи у вищій освіті* : навч. посіб. Умань: ПП Жовтий О. О.

Внутрішній аспект функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розглянемо для прикладу через її реалізацію на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка (кафедра соціальних технологій) за спеціальністю 231 "Соціальна робота"<sup>798</sup>.

Варто зазначити, що для педагогічного проектування важливим є не лише процес розробки, а й процес реалізації проекту, оскільки саме під час реалізації відбувається коригування проекту, з метою усунення тих чи інших методичних, соціально-педагогічних недоліків.

Педагогічне проектування, в межах якого і відбувалося створення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, з одного боку, є регламентованим з точки зору його мети, завдань та принципів навчання, а з іншого боку, – це креативний процес, який полягає у творчому підході викладача щодо сучасних освітніх тенденцій, його прогностичних можливостях щодо фахових інновацій<sup>799</sup>.

Важливою характеристикою такої моделі повинна бути її гнучкість (можливість її змінювати, удосконалювати, адаптувати до різних умов при потребі) та технологічність використання.

Зважаючи на те, що розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності, який і є метою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі – довготривалий процес, то при розробці такої моделі було висунуто припущення, що білінгвальна професійна комунікативна компетентність може бути досягнута лише за умови поетапної організації процесу білінгвального навчання. Відповідно до цього припущення, були виділені 4 етапи розвитку такої компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі навчання в університеті.

---

<sup>798</sup> Ситняківська, С. М., 2011. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, № 57, с. 88–93.

<sup>799</sup> Кирсанов, А. А., 2000. *Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста* : [монография]. Казань: Изд-во КГТУ.

Для змістового та часового визначення цих етапів були проаналізовані навчальні плани спеціальності 231 "Соціальна робота" освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" та "магістр" Житомирського державного університету імені Івана Франка. Було встановлено, що студентам першого року навчання (I-II семестри) на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відводиться 236 годин, що становить близько 8 кредитів ECTS (чотири дисципліни циклу професійної та практичної підготовки), а студентам другого року навчання (III-IV семестри) на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки навчальним планом спеціальності 231 "Соціальна робота" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" виділяється 180 годин, що становить 6 кредитів ECTS (чотири дисципліни циклу професійної та практичної підготовки) (Додаток АЖ).

Зважаючи на особливості першого етапу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (нарощування масиву знань фахової термінології іноземною мовою) та відведення навчальними планами більшої кількості кредитів дисциплінам циклу фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, для його часового втілення були обрані перші чотири семестри навчання.

Студентам третього року навчання (5-6 семестри) на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відводиться 288 годин, що становить 9,6 кредитів ECTS (шість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки), а студентам четвертого року навчання (7-8 семестри) на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки навчальним планом спеціальності 231 "Соціальна робота" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" виділяється 90 годин, що становить 3 кредити ECTS (дві дисципліни циклу професійної та практичної підготовки) (Додаток АЖ).

З огляду на особливості другого етапу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (розвиток умінь і навичок студентів для використання іноземної мови як засобу навчання), для його

часового втілення були обрані чотири семестри навчання, на які припадає найбільша кількість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Третій етап професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі охоплює за часом I-II семестри навчання магістратури, у яких на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відводиться 308 годин, що становить 10 кредитів ECTS (8 дисциплін циклу професійної та практичної підготовки) (Додаток АИ).

Особливістю цього етапу навчання є повне, а не часткове викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально. Зазначимо, що термін навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем "магістр" складає 1,4 роки (три семестри). Оскільки більша частина дисциплін циклу професійної та практичної підготовки викладається у I-II семестрах магістратури та для певної кількості студентів цей етап є заключним (оскільки через низку причин вони не можуть перейти на наступний етап навчання на білінгвальній основі), відповідно зазначений етап професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі охоплює більшу частину терміну навчання.

На четвертий етап професійної підготовки на білінгвальній основі було відведено лише один семестр навчання в магістратурі (заклучний), зважаючи на специфіку цього етапу: обмежена кількість студентів, спроможність НПП викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально (Додаток АИ).

Кожен із виділених етапів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі має свої змістові та організаційні особливості, завдання, а також різні форми, методи та засоби навчання, які повинні бути враховані в умовах реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі<sup>800</sup>.

---

<sup>800</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Інноваційна технологія підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі. *Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі* : XII міжнар.

Варто зауважити, що згідно з Державним стандартом базової та повної середньої освіти в Україні, починаючи із 2004 року рівень володіння іноземною мовою випускників загальноосвітніх навчальних закладів, а отже і студентів, які вступили до ЗВО, має відповідати рівню B1+<sup>801</sup>. На жаль, мусимо констатувати, що рівень знань студентів, які вступають до ЗВО, у більшості випадків, з різних об'єктивних та суб'єктивних причин, є нижчим за B1+, про що свідчать результати вхідного (діагностичного) тестування, яке проводилося з 2010 по 2017 роки на соціально-психологічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка серед студентів першого курсу спеціальності "Соціальна педагогіка" (до 2015 року) та "Соціальна робота" (з 2016 року) (рис. 5.12)<sup>802</sup>.

У зв'язку з цим, на першому супровідному (дубляційному) етапі навчання втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі доцільно починати з рівня "елементарний користувач"<sup>811</sup> з тим, щоб студенти змогли адаптуватися до нових умов навчання у посиленому для їх рівня мовному середовищі, поступово піднімаючи його у процесі навчання до вищого (Додаток АК).

---

наук.-практ. конф. 7 - 10 червня 2018 р., м. Миколаїв : тези доп. : Сталий розвиток університетської системи освіти. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, с. 3-5.

<sup>801</sup> *Common European Framework of reference*, 2010. [online]. Доступно: URL: [http://web.archive.org/web/20130801023124/http://www.BritishCouncil.org/uk/Ukraine-education-reform-european-framework-re\\_vstup.pdf/](http://web.archive.org/web/20130801023124/http://www.BritishCouncil.org/uk/Ukraine-education-reform-european-framework-re_vstup.pdf/); загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Дата звернення 25.11.2016).

<sup>802</sup> *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти*, 2017. [online]. Доступно: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п> (Дата звернення 20.12.2017).

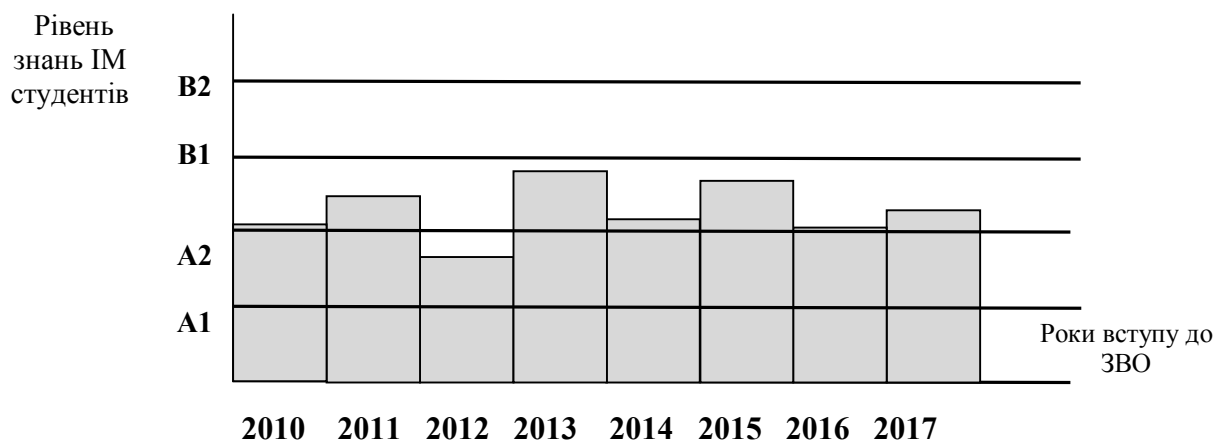


Рис. 5.12. Результати оцінки рівня володіння ІМ студентів, що вступили до ЖДУ ім. Івана Франка за спеціальністю "Соціальна робота" за результатами вхідного діагностичного тестування (період 2010-2017 рр.)

Основна увага на цьому етапі приділяється розвитку комунікативної компетентності, що має фахову (соціальну) спрямованість рідною мовою, оскільки він реалізується на першому-другому курсах навчання. Окрім того, цей процес обов'язково супроводжується еквівалентами перекладу спеціальних термінів і термінологічних словосполучень іноземною мовою. З огляду на вищезазначене, етап і був названий супровідним<sup>803</sup>

Зміст білінгвального навчання на супровідному етапі втілює в собі білінгвальне подання лише окремих елементів (фахових термінів, історичних коментарів, біографій визначних діячів соціальної сфери), які є складовими навчання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом I-IV семестрів навчання: "Вступ до спеціальності", "Соціальна робота", "Система служб соціальної роботи" тощо<sup>804</sup>.

Таким чином, білінгвальні елементи, що включаються у дисципліни зазначеного циклу, проникають у предметно-змістову сферу спілкування

<sup>803</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальне навчання в системі вітчизняної вищої освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року). Бердянськ, с. 285–286.

<sup>804</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. *Сучасні МЕН: драйвери успіху та виклики розвитку* : Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції: м. Дніпро, 22-23 березня 2018 р., с. 165–168.



студентів іноземною мовою. Варто зазначити, що кількість, якість і зміст цих елементів безпосередньо залежить від професіоналізму науково-педагогічних працівників ЗВО, їх можливості викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

На першому етапі білінгвальне навчання починає частково проникати у загальний зміст навчання у ЗВО та фаховий зміст підготовки фахівців соціальної сфери в межах університету. При цьому, важливо зазначити, що таке навчання у рамках реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає не як елемент вивчення іноземної мови в системі загальної університетської підготовки, а як додатковий елемент доповнення змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки<sup>805</sup>.

У зв'язку з цим, у процесі впровадження зазначеної моделі, на супровідному етапі були виділені наступні організаційні форми білінгвального навчання: бінарні лекції, бінарні практичні заняття, проєктивна діяльність викладачів і студентів, групові та індивідуальні форми роботи з обов'язковим супроводом сучасними технічними засобами навчання (ТЗН). Щодо методів навчання, то доцільними на даному етапі є загальнодидактичні методи навчання: пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, функціональний. Використання іноземної мови на цьому етапі відбувається згідно дубляційної моделі: іноземна мова (англійська) під час лекційних, семінарських та практичних занять використовується фрагментарно з метою поглиблення фахових знань студентів. Для прикладу: на лекційних заняттях із дисципліни: "Вступ до спеціальності" викладач представляє певні терміни, їх значення, варіанти трактування у розгорнутому вигляді рідною мовою, а також дає коротке визначення цього терміна і його переклад іноземною мовою (англійською). Це здійснюється для того, щоб у студентів поступово відбувалося

---

<sup>805</sup> Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 березня 2018 року, Київ). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, с. 199–203.

накопичення фонду мовних засобів не лише рідною, а й іноземною мовою, що надасть їм можливість перейти до наступного етапу білінгвального навчання, згідно моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (Додаток М)<sup>806; 807</sup>.

Другий етап білінгвального навчання, що здійснюється протягом V-VIII семестрів навчання є доповнюючим етапом і характеризується уже сформованою іншомовною комунікативною компетентністю студентів та дає можливість включати у навчання більш складні елементи предметного змісту, тобто здійснювати представлення іноземною мовою уже не елементів, а блоків додаткової інформації, яка водночас з удосконаленням мовної підготовки, буде суттєво збагачувати і зміст фахового матеріалу, що вивчається.

За одиницю змісту пропонуємо на цьому етапі навчання використовувати білінгвальний змістовий блок (БЗБ), що містить методичний матеріал окремих занять, визначених для білінгвальної підготовки, рідною мовою з перекладом спеціальних термінів та термінологічних словосполучень іноземною мовою та анотаційний матеріал занять іноземною мовою. Щодо підготовки фахівців соціальної сфери, такі білінгвальні змістові блоки передбачаються у всіх дисциплінах циклу професійної та практичної підготовки студентів третього-четвертого року навчання<sup>808</sup>.

Доречно враховувати, що білінгвальний змістовий блок не слід ототожнювати із змістовим модулем, оскільки він включає лише додаткову інформацію із дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. Як правило, він містить матеріал однієї-двох лекцій та одного-двох практичних

<sup>806</sup> *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2014. Автори-укладачі: С. Ситняківська, І. Літяга. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>807</sup> Sytnyakovska, S., 2017. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis. *International Journal of New Economics and Social Sciences*. International Institute of Innovation "Science-Education-Development" in Warsaw, Poland, № 2 (6), pp. 331–341.

<sup>808</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми соціальної сфери : збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень*. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вид. 7, с. 80–82.

занять іноземною мовою (англійською), виділених робочою навчальною програмою навчальної дисципліни для вивчення білінгвальним способом.

На цьому етапі, реалізуючи методичні рекомендації білінгвального змістового блоку при проведенні білінгвальних занять, водночас із розвитком іншомовної комунікативної компетентності студенти збагачуватимуть також і зміст засвоєного рідною мовою матеріалу із цієї дисципліни. При чому, на практичних заняттях, де передбачається самостійна робота студентів, на відміну від лекційних, які повністю забезпечуються викладачем-білінгвом, робота студентів (співставлення, обговорення) можлива частково як рідною, так і іноземною мовами.

На доповнюючому етапі, завдячуючи білінгвальним змістовим блокам, які будуть об'єднувати фахові і комунікативні компоненти з діяльнісною стороною навчання, повинна відбутися інтеграція знання іноземної мови та дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, тобто моносистемні знання переходять у полісистемні інтегративні знання, що, безперечно, є більш ефективним у процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста<sup>809; 810</sup>.

Згідно з дидактичними принципами взаємозв'язку, взаємозумовленості та міждисциплінарних зв'язків між білінгвальним змістовим блоком, дисципліною "іноземна мова" та дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки білінгвальний компонент входить до їх змісту як доповнюючий, що і зумовило назву етапу навчання моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (рис. 5.13).

<sup>809</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (*Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family"*) : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка.

<sup>810</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, Вид. 7, с. 80–82.

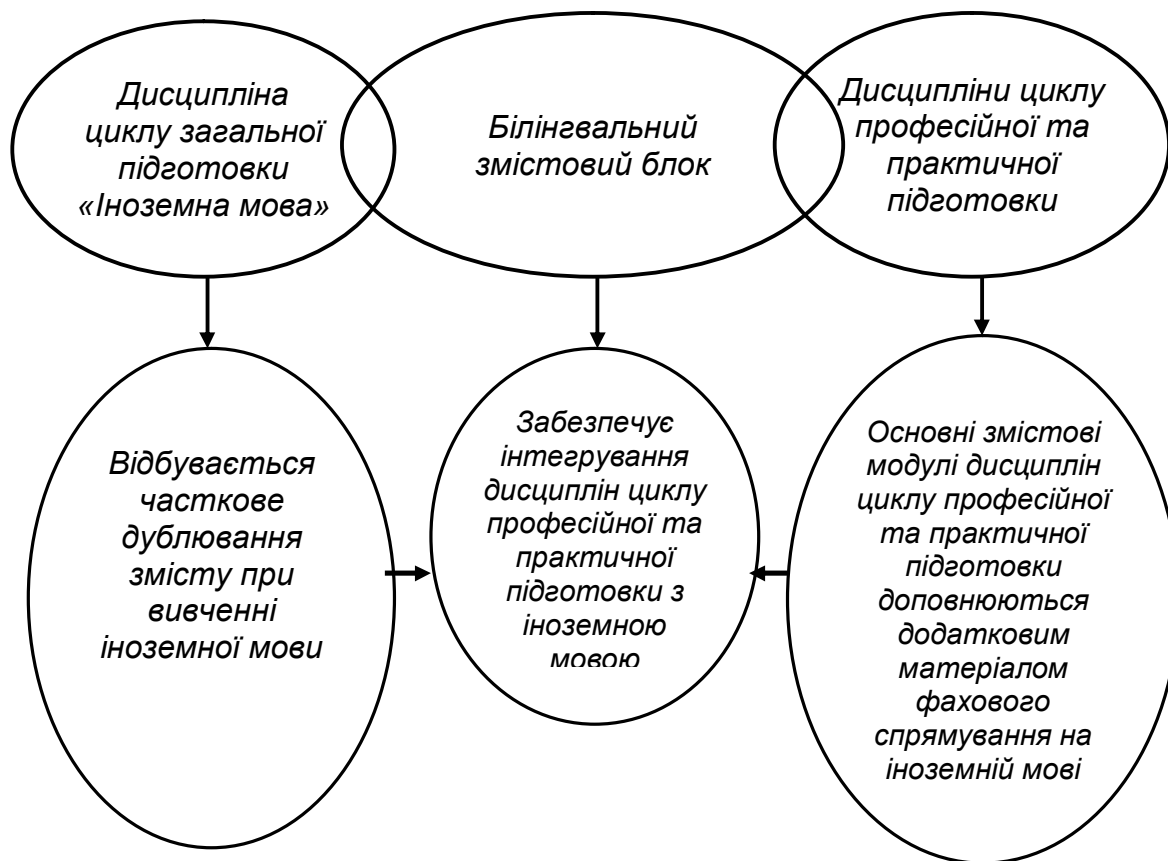


Рис. 5.13. Інтеграційні властивості білінгвального змістового блоку

Варто також відзначити, що на другому етапі загальнодидактичних методів навчання уже не достатньо. Це пояснюється тим, що білінгвальний змістовий блок передбачає посилення та ускладнення змістових одиниць, ускладнюється предметний зміст білінгвального навчання, що потребує введення у процес навчання спеціальних методів таких як імерсія, метод мовної підтримки, метод кейсів, варіативних наближень, контент-навчання, а також загальнодидактичних методів навчання: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, функціональний<sup>811; 812</sup>.

<sup>811</sup> Ситняківська, С. М., 2016. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, Випуск № 1 (83), с. 135–143.

<sup>812</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні та психологічні науки. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, № 1(66), с. 257–269.

У межах реалізації доповнюючого етапу моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, такі білінгвальні змістові блоки були розроблені і впроваджені у навчальний процес з дисциплін: "Соціальний супровід сім'ї", "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки", "Соціальне консультування", "Технологія соціальної роботи" (Додаток Н).

Окрім змістової частини білінгвального змістового блоку, яка представлена у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовного переліку теоретичних та практичних завдань до практичних занять (українською та англійською мовами), відібраних для білінгвального навчання, білінгвальний змістовий блок містить також допоміжну частину, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою та розширення спектру їх репрезентаційних можливостей у майбутній професійній діяльності. Граматичний довідник складається з основних правил англійської мови, представлений у схемах і таблицях, з прикладами, орієнтованими на соціальну сферу, для підсилення запам'ятовування лексичного матеріалу фахового спрямування (Додаток Н)<sup>813; 814</sup>.

Отже, на доповнюючому етапі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі студенти отримують знання щодо особливостей наукового перекладу, навчання сприйняття на слух повідомлень іноземною мовою, усного мовлення, письмового, пов'язаного з набуттям мовної компетентності, яка у подальшому

<sup>813</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (*Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior"*) : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>814</sup> Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (*Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family"*) : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

дасть можливість студентам вивчати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

По завершенню другого етапу (VII-VIII семестри навчання) повинен відбутися перехід від доповнюючої моделі до частково-паритетної, щоб розвиток мовної комунікативної компетентності та фахової комунікативної компетентності студентів дозволили у подальшому викладати одну-дві дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

Характеризуючи третій (паритетний) етап білінгвального навчання, варто зазначити, що на цьому етапі, який відбувається протягом I-II семестрів навчання студентів (магістратура), при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки передбачається використання як рідної, так і іноземної (англійської) мови.

Оскільки студенти на цьому етапі ще не готові сприймати оптимальну кількість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки з викладанням їх іноземною мовою, і напевно, чи це є доречним, то практика застосування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі показала, що варто обмежити обсяг цього етапу викладанням білінгвально 1-2 дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Таке білінгвальне викладання передбачає проведення усіх лекційних та практичних занять іноземною (англійською) мовою з частковими вкрапленнями найскладніших фрагментів матеріалу дисципліни рідною мовою та обов'язковим підкріпленням візуальним презентаційним супроводом. Вибір дисципліни циклу професійної та практичної підготовки для викладання білінгвальним способом залежить як від її змісту (бажано щоб це була дисципліна полемічного

характеру), так і від можливостей науково-педагогічних працівників забезпечити викладання цієї дисципліни білінгвально<sup>815</sup>.

До цього часу, завдячуючи попереднім етапам втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (супровідному та доповнюючому) та фаховій підготовці студентів, їх мовна, навчальна та фахова комунікативні компетентності дозволяють використовувати іноземну мову (англійську) як засіб отримання нового предметного матеріалу<sup>816</sup>.

Окрім того, на підставі вищезазначених факторів, на цьому етапі складаються умови для відмови від репродуктивних методів навчання, натомість розширюється спектр використання продуктивних методів (метод проблемного навчання, евристичний, доцільних завдань). З точки зору білінгвального навчання, то такі методи як імерсія, метод варіативних наближень, соціальних Інтернет-мереж, суперпозиції, кейс-метод залишаються ефективними методами, оскільки дають можливість здійснити моделювання як ситуації, так і білінгвального середовища загалом<sup>817; 818</sup>.

На цьому етапі навчання необхідною умовою є висока концентрація предметного змісту білінгвального навчання, що залежить від рівня фахового та лінгвістичного професіоналізму викладача, який здійснює білінгвальне навчання. Окрім того, зазначений етап білінгвального навчання передбачає високий рівень володіння студентами понятійним апаратом дисципліни, що вивчається білінгвально, а також уміння використовувати специфічні фахові терміни, що дає можливість вдосконалювати навички ведення бесіди за фахом,

<sup>815</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки. *Соціальна робота в Україні : теорія та практика*, № 1-2, с. 57–66.

<sup>816</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як один із шляхів підготовки фахівців до роботи у полікультурних умовах. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : збірник наукових робіт викладачів і студентів. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, (Випуск 2), с. 205–208.

<sup>817</sup> Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2013. Активний проблемно-ситуаційний метод підготовки фахівців. *Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку"*. Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир: ЖВІ НАУ, с. 160–162.

<sup>818</sup> Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні та психологічні науки. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, № 1(66), с. 257–269.

реферування, анотування спеціальних текстів, характерних для соціальної сфери<sup>819</sup>.

У процесі реалізації цього етапу в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, наприклад, шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів за спеціальністю "Соціальна робота", було виокремлено для здійснення білінгвального навчання дисципліну полемічного характеру "Актуальні проблеми соціальної роботи". При цьому, можливими для здійснення білінгвального навчання на цьому етапі могли бути і інші дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, такі як: "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", "Соціальна терапія", "Соціальний фандрайзинг".

Варто відзначити, що вивчення дисципліни розпочинається із представлення особливостей наукової літератури (особливості мови наукової літератури, особливості використання словників, довідників, представлення особливостей перекладу спеціальних термінів, скорочень, основних форм і видів перекладу), зважаючи на немовний профіль навчання студентів. Теоретичний матеріал до дисципліни "Актуальні проблеми соціальної роботи" презентується білінгвально (українською мовою та в кінці лекції анотаційно англійською мовою. Варто відзначити, що анотація має розгорнутий, підсумковий характер, супроводжується слайдами). Після лекційного матеріалу, представленого білінгвально, студентам пропонується перелік теоретичних запитань та професійно-орієнтованих завдань, які вони повинні виконати іноземною мовою (Додаток П).

Підсумком вивчення дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, виокремленої для білінгвальної підготовки студентів, є екзамен, який вони також повинні скласти іноземною (англійською) мовою. Проміжний

---

<sup>819</sup> Ситняківська, С. М., 2011. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 57, с.88–93.



контроль засвоєння матеріалу дисципліни здійснюється у тестовій формі, що дає можливість перевірити як мовну, так і професійну компетентність студентів. Для цього тести побудовані іноземною мовою, але запитання містять перевірку знань виключно соціально-педагогічних феноменів (Додаток Р).

Співвідношення рідної і іноземної мови на цьому етапі навчання характеризується витісняючою моделлю, з набуттям елементів паритетної.

Отже, на цьому етапі на основі продуктивних методів навчання вдається суттєво посилити фахову компетентність студентів, розвиваючи при цьому їх білінгвальну професійну комунікативну компетентність<sup>820</sup>.

На четвертому (збагачувальному) етапі білінгвального навчання (III семестр навчання магістратури), який передбачає використання іноземної мови при вивченні оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, білінгвальне навчання повинно забезпечувати розширення і збагачення виключно фахової компетентності студентів, за умови досягнення студентами високого рівня мовної компетентності на попередньому етапі білінгвального навчання<sup>821</sup>.

Оскільки іноземна мова на цьому етапі починає відігравати домінуючу роль в умовах викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, у студентів розвиваються навички здійснення комунікації іноземною мовою на фахову тематику, що дасть їм можливість вільно і глибоко зануритися у предметний зміст дисципліни, що вивчається білінгвально.

Варто зауважити, що не усі студенти через низку причин психологічного, економічного, особистісного характеру можуть перейти на четвертий етап білінгвального навчання, тому на останньому році навчання, на якому передбачається вивчення оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, із усього контингенту студентів, які

<sup>820</sup> Ситняківська, С. М., Сейко, Н. А., 2012. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics)* : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>821</sup> Ситняківська, С. М., 2012. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 65, с. 85–88.

навчаються за відповідною спеціальністю і на відповідному курсі формується група студентів, спроможних вивчати такі дисципліни іноземною мовою. Кількість таких дисциплін може бути визначена за допомогою авторської методики щодо визначення обсягу навчального навантаження на студентів магістратури, яке вони повинні засвоювати на білінгвальній основі<sup>822</sup>.

Варто зазначити, що за своєю структурою система освіти загалом, і магістерської зокрема, наповнена рядом внутрішніх протилежностей, серед яких і система білінгвального навчання. Тому для вирішення проблеми, які дисципліни навчального плану магістрів і в якій кількості бюджету часу потрібно викладати білінгвально, на наш погляд, доцільно взяти за основу статистичну теорію навчання, засновану на Великому принципі подвійності, законі єдності і боротьби протилежностей, системі Янь-Інь і принципі "золотого перетину"<sup>832</sup>.

На цьому етапі білінгвально можуть вивчатися усі дисципліни циклу професійної та практичної підготовки магістра за спеціальністю 231 "Соціальна робота": "Кейс-технології у соціальній роботі", "Управління кар'єрою соціального працівника", "Адресна соціальна допомога та послуги", "Супервізія у соціальній роботі" та ін.

Методи, які використовуються на четвертому етапі білінгвального навчання, тотожні методам третього етапу. Вони характерні використанням продуктивних методів викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: проблемного навчання, пошуковий, функціональний. Особливістю збагачувального етапу білінгвального навчання є той факт, що він можливий лише на просунутому рівні білінгвального навчання<sup>823</sup>.

<sup>822</sup> Ситняківська, С. М., 2012. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, № 65, с. 85–88.

<sup>823</sup> Hammerly, H., 1987. The Immersion Approach: LITMUS-Test of Second Language Acquisition Through Classroom Communication. *The Modern Language Journal*, n. 79, pp. 395–401.

Загалом, весь процес білінгвального навчання від першого до шостого курсів спрямований на досягнення професійно-достатнього рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

У таблиці 5.2. представлені етапи та відповідні їм особливості змісту білінгвального навчання, а також співвідношення рідної та іноземної мови в процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО.

*Таблиця 5.2.*

**Етапи, особливості змісту білінгвального навчання та співвідношення рідної та іноземної мови в процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі**

<i>Етапи</i>	<i>Особливості змісту білінгвального навчання</i>	<i>Співвідношення рідної та іноземної мови</i>
1 етап - дубляційний (I-IV семестр навчання)	Білінгвально-дидактичний елемент, який присутній у змісті усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки	Дубляційна модель з елементами доповнюючої
2 етап - доповнюючий (V-VIII семестр навчання)	Білінгвальний змістовий блок, який присутній у всіх дисциплінах циклу професійної та практичної підготовки	Доповнююча модель з елементами паритетної
3 етап - паритетний (I-II семестр навчання маг.)	Дисципліна циклу професійної та практичної підготовки, яка викладається повністю білінгвально	Паритетна модель з елементами витісняючої
4 етап - збагачувальний (III семестр навчання маг.)	Оптимальна кількість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які викладаються білінгвально	Витісняюча модель

Отже, основним результатом навчання майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає сформованість їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Тому в межах втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі білінгвальне навчання розглядається не

як спосіб вивчення іноземної мови, а як шлях засвоєння соціально-педагогічних знань, забезпечення можливості долучитися до світових здобутків у галузі соціальної роботи та розвитку комунікативних здібностей особистості, які необхідні майбутньому фахівцю у сфері соціальної роботи, за рахунок використання іноземної мови як засобу навчання.

Зміст білінгвального навчання є міждисциплінарним синтезом фахових, мовних, соціокультурних елементів та, на різних етапах навчання, представлений різними одиницями складності: від білінгвально-дидактичного елемента на початковому етапі навчання до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються іноземною мовою, на завершальному етапі білінгвального навчання у ЗВО.

Специфікою процесуального втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у навчальний процес є її поетапність. Важливою особливістю функціонування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з дидактичної точки зору є поєднання різних методів навчання (загальнодидактичних, спеціальних методів білінгвального навчання та комплексу репродуктивних та продуктивних методів викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки), а також різноманітних варіантів використання рідної та іноземної мови у процесі білінгвального навчання.

### **5.3. Аналіз результатів реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету**

Рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери шляхом впровадження авторської моделі перевірявся на етапі формувального експерименту шляхом проведення контрольних діагностичних зрізів до і після його проведення.

Отримані результати дали можливість простежити динаміку якості професійної підготовки студентів на білінгвальній основі.

Організація дослідження передбачала порівняння результатів експериментальних груп з показниками контрольних груп. У експериментальних групах навчально-виховний процес здійснювався згідно методики реалізації моделі професійної підготовки студентів на білінгвальній основі (викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснювалося білінгвально), професійна підготовка студентів контрольних груп здійснювалась традиційним способом.

Формувальний етап експерименту тривав з 2010 по 2017 роки. Така тривалість етапу пояснюється незначною кількістю студентів, які брали участь у експерименті, що і призвело до зростання тривалості формувального етапу експерименту для достовірності отриманих результатів.

Для обробки даних, встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами в межах експерименту були застосовані математичні та статистичні методи. Указані методи допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, а також дають підстави для теоретичних узагальнень<sup>824</sup>.

Для компактного опису отриманих даних було використано:

- методи описової статистики, описи результатів за допомогою різних агрегованих показників і графіків, що дозволяє представити результати експерименту в компактному і інформативному вигляді для якісного аналізу досліджуваних об'єктів;

- емпіричне дослідження, проведене незалежно за кожним із висунутих критеріїв у межах однієї поставленої задачі – підтвердження або спростування висунутої гіпотези.

---

<sup>824</sup> Warne, R. Lazo, M., Ramos, T. and Ritter, N., 2012. Statistical Methods Used in Gifted Education Journals, 2006–2010. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), pp. 134–149.

Такий спосіб було обрано з огляду на те, що у дослідженні результати експерименту вимірювались одночасно за чотирма критеріями.

Вимірювання результатів формувального етапу експерименту за кожним критерієм відбувалося за порядковою шкалою, або результати переводилися у порядкову шкалу, з градаціями рівнів (L) сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: задовільний, середній, достатній, високий (4 рівні градації,  $L = 4$ ).

Для аналізу отриманих даних в умовах емпіричного дослідження (збігів або відмінностей характеристик експериментальної і контрольної групи), було сформульовано дві статистичні гіпотези:

1. Гіпотеза про відсутність відмінностей (нульова гіпотеза  $H_0$ ) рівнів сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери контрольної та експериментальної групи за кожним критерієм.

2. Гіпотеза про значущість відмінностей (альтернативна гіпотеза  $H_1$ ) рівнів сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери контрольної та експериментальної групи за кожним критерієм.

Для ухвалення рішень про те, яку з гіпотез (нульову чи альтернативну) варто прийняти, було використано статистичний критерій – критерій  $\chi^2$  (критерій Пірсона), який підходить для аналізу даних, вимірюваних за порядковою шкалою.

Методика перевірки гіпотези наступна:

1. На підставі даних про результати спостережень (показників експериментальної і контрольної групи) обчислювалось число – емпіричне значення критерію  $\chi_{emp}^2$ , яке порівнювалось з відомим (заданим у таблиці

критичних значень  $\chi^2_\alpha$ ) еталонним числом - критичним значенням критерію  $\chi^2_{кр}$  із заданою вірогідністю помилки (рівнем значущості).

У межах нашого дослідження обрано рівень вірогідності помилки 0,05, тобто допускається 5% можливості помилки, або іншими словами достовірністю результату на 95%. Критичне значення статистичного критерію  $\chi^2_{кр}$  для 4 рівнів градації ( $L = 4$ ) за даними таблиці критеріїв складає 9,488 ( $9,488 = \chi^2_{кр}$ ).

Емпіричне значення  $\chi^2$  критерію розраховується за формулою<sup>825</sup>:

$$\chi^2_{емп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M})^2}{(\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M})}$$

де  $N$  – загальна кількість студентів у експериментальній групі;

$M$  – загальна кількість студентів у контрольній групі;

$n_i$  – кількість студентів експериментальної групи із відповідним рівнем градації;

$m_i$  – кількість студентів контрольної групи із відповідним рівнем градації;

$L$  – кількість рівнів градації.

2. За результатами порівняння критичного та емпіричного значень критерію  $\chi^2$  можливо зробити наступні висновки:

– якщо отримане у результаті дослідження емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп}$  виявляється менше або дорівнює критичному  $\chi^2_{кр}$ , то приймається нульова гіпотеза, тобто із вірогідністю 95% якісні характеристики студентів експериментальної і контрольної груп співпадають;

– якщо емпіричне значення критерію  $\chi^2_{емп}$  більше критичного  $\chi^2_{кр}$ , то нульова гіпотеза відкидається і приймається альтернативна гіпотеза – якісні

---

<sup>825</sup> Матковский, С. О., Вдовин, М. Л., Панчишин, Т. В., 2010. *Статистика*: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

характеристики студентів експериментальної і контрольної групи вважаються різними з достовірністю 95%<sup>826</sup>.

Для визначення рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери за мотиваційним критерієм було проведено анкетування студентів (питання анкети представлені в додатку Ц) за допомогою методики на визначення мотивації навчання у ЗВО (Т. Ільїної), адаптованої автором (перевірка адекватності вибору студентом своєї майбутньої професії, задоволеності білінгвальним навчанням, розуміння подальших перспектив професійного зростання за умови професійної підготовки на білінгвальній основі). Результати анкетування до та після проведення формувального етапу експерименту представлені у додатку АЛ.

Рівень сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери за мотиваційним критерієм на початок експерименту розподілився наступним чином: у 2010 році до початку експерименту мотивація по шкалі "набуття знань" у ЕГ становила 28,21% (11 респондентів), а у КГ – 27,03% (10 респондентів). Після проведення експерименту результати за шкалою "набуття знань" не змінилися – 11 респондентів (28,21%) ЕГ та 10 респондентів (27,03%) КГ. До проведення експерименту мотивація за шкалою "оволодіння професією" у ЕГ склала 30,77% (12 осіб), а у КГ – 35,14% (13 осіб). Після проведення експерименту результати за шкалою "оволодіння професією" дещо змінилися у ЕГ – 15 осіб (38,46%), а у КГ залишилися без змін – 13 осіб (35,14%). Також у 2010 році змінилися результати між вхідними та вихідними даними за шкалою "отримання диплома". Якщо до початку експерименту мотивація за цією шкалою у ЕГ становила 41,03% (16 осіб), то після експерименту вона склала 33,33% (13 осіб), у той час, як у КГ за період проведення експерименту вона не змінилася і становила 37,84% (14 осіб) (рис. 5.14), (Додаток АЛ).

<sup>826</sup> Фещур, Р. В., Кічор, В. П., Барвінський, А. Ф., Тимошук, М. Р., 2010. *Статистика* : навч. посіб. 4-ге вид., оновл. і доповн. Львів: Бух. центр "Ажур".



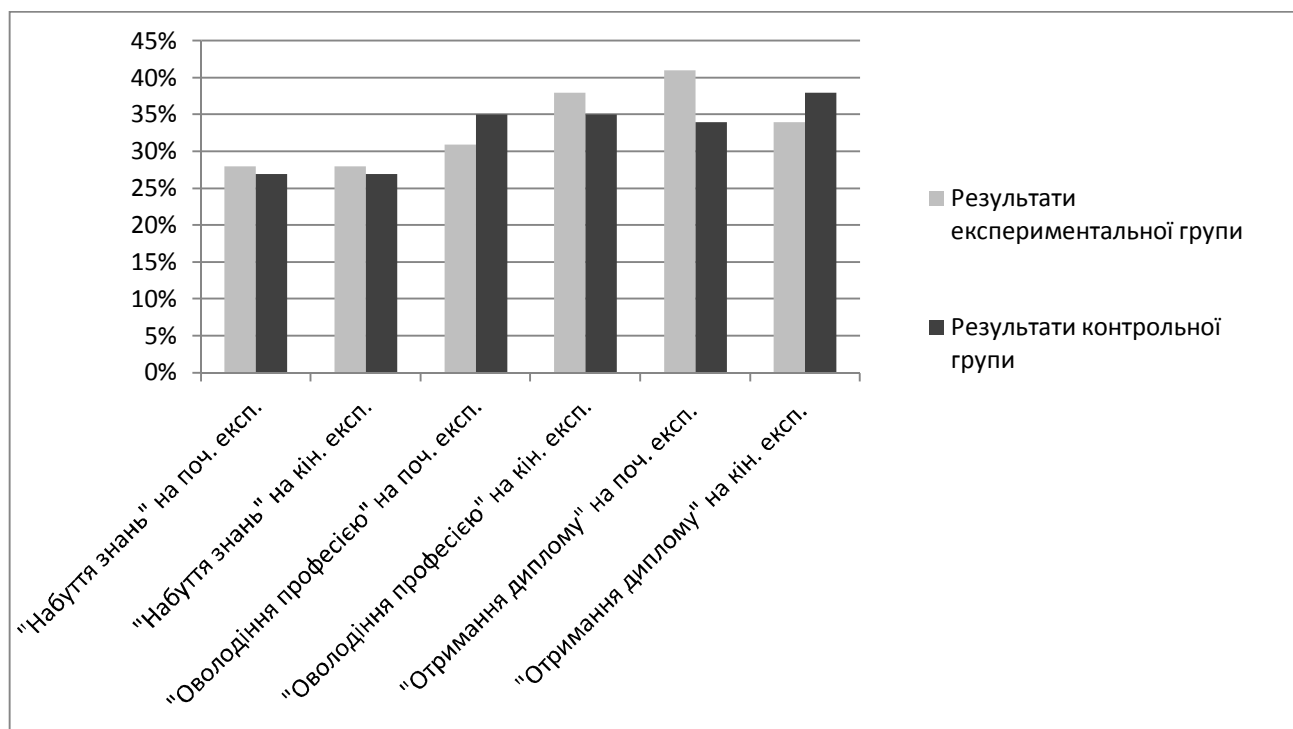


Рис. 5.14. Діаграма рівнів сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери у 2010 році

Таким чином, можемо стверджувати, що мотивація студентів ЕГ змінилася у більш позитивному напрямку: зменшилася кількість студентів, які навчаються "заради диплома" і збільшилася на 7% кількість студентів, які навчаються заради оволодіння професією. Збільшення професійно-орієнтованих студентів можна пояснити викладанням дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, адже у КГ, де викладання зазначених дисциплін здійснювалося класичним способом, перехід від однієї мотиваційної шкали в іншу відсутній.

Аналогічна ситуація простежується і у наступні роки експерименту, що дає підстави стверджувати про позитивні якісні зміни у мотивації студентів у бік перших двох шкал: "набуття знань" та "оволодіння професією".

Так, у 2011 році до початку експерименту шкала "набуття знань" – ЕГ – 27,78% (10 осіб), КГ – 23,53% (8 осіб), після експерименту за цією ж шкалою ЕГ – 30,56% (11 осіб), КГ – 23,53% (8 осіб), за шкалою "оволодіння професією" до початку експерименту ЕГ – 30,56% (11 респондентів), КГ – 35,29% (12

респондентів), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ за цією шкалою зросла на 8,33% і становила 38,89% (14 студентів), у КГ теж спостерігалось зростання, але менш значне, лише 3% (Додаток АМ). До початку експерименту у ЕГ за шкалою "отримання диплома" було 15 осіб (41,67%), а у КГ – 14 осіб (41,18%). Після експерименту кількість осіб експериментальної групи становила 11, тобто 30,56%, а контрольної – 13 осіб (38,24%).

Таким чином, при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у студентів як експериментальної, так і контрольної груп відбувається зміна мотивації у бік кар'єрного зростання, оволодіння професійними знаннями від формального отримання диплома, але у експериментальній групі, де вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснюється білінгвально зростання мотивації у професійному напрямку більш суттєве.

У 2012 році до проведення експерименту за шкалою "набуття знань" у ЕГ – 9 осіб (29,03%), у КГ – 7 осіб (24,14%) (Додаток АН). Після проведення експерименту за цією шкалою у ЕГ – 10 осіб (32,26%), у КГ кількість респондентів не змінилася. За шкалою "оволодіння професією" до початку експерименту у ЕГ – 9 респондентів (29,03%), у КГ – 10 осіб (34,48%), після проведення експерименту у ЕГ – 12 осіб (38,71%), у КГ – 11 студентів (37,93%). За шкалою "отримання диплома" до початку експерименту у ЕГ і КГ – 13 осіб (41,94%; 44,83), після проведення експерименту кількість респондентів за цією шкалою у ЕГ суттєво зменшилася і становила 9 осіб (29,03%), у КГ – 11 осіб (37,93%).

Можемо стверджувати, що мотивація продовжує змінюватися на користь професійно орієнтованої як в контрольній, так і в експериментальній групах, але у ЕГ, де вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснювалось білінгвально, мотивація на оволодіння професією зростає більше (на 10%), ніж у КГ (на 4%).

У 2013 році до початку експерименту шкала "набуття знань" – ЕГ – 27,91% (12 осіб), КГ – 27,66% (13 осіб), після експерименту за цією ж шкалою ЕГ – 25,58% (11 осіб), КГ – 29,79% (14 осіб), за шкалою "оволодіння професією" до початку експерименту ЕГ – 32,56% (14 респондентів), КГ – 36,17% (17 респондентів), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ за цією шкалою зросла на 13,95% і становила 46,51% (20 студентів), у КГ теж спостерігалось зростання, але менш значне, лише 2% (Додаток АП). До початку експерименту у ЕГ за шкалою "отримання диплома" налічувалося 17 осіб (39,53%), і у КГ – 17 осіб (36,17%). Після експерименту кількість осіб ЕГ становила 12, тобто 27,91%, а КГ – 15 осіб (31,91%).

Таким чином, при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у студентів як експериментальної, так і контрольної груп відбувається зміна мотивації у бік кар'єрного зростання, оволодіння професійними знаннями від формального отримання диплома, але у експериментальній групі, де вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснювалося білінгвально спостерігається більш суттєве зростання мотивації у професійному напрямі.

У 2014 році до початку експерименту шкала "набуття знань" – ЕГ – 25% (7 осіб), КГ – 17,39% (4 особи), після експерименту за цією ж шкалою ЕГ – 35,71% (10 осіб), КГ – 21,74% (5 осіб), за шкалою "оволодіння професією" до початку експерименту ЕГ – 28,57% (8 респондентів), КГ – 34,78% (8 респондентів), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ за цією шкалою зросла на 14,29% і становила 42,86% (12 студентів), у КГ теж спостерігалось зростання, але менш значне, лише 4%. До початку експерименту у ЕГ за шкалою "отримання диплома" налічувалося 13 осіб (46,43%), а у КГ – 11 осіб (47,83%). Після експерименту кількість осіб ЕГ становила 6 за цією шкалою, тобто 21,43%, а КГ – 9 осіб (39,13%) (Додаток АР).

Таким чином, при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у студентів як експериментальної, так і контрольної груп

відбувається зміна мотивації у бік кар'єрного зростання, оволодіння професійними знаннями від формального отримання диплома, але у експериментальній групі, де вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснюється білінгвально спостерігається більш суттєве зростання мотивації щодо оволодіння професією.

У 2015 році до початку експерименту шкала "набуття знань" – ЕГ – 27,27% (6 осіб), КГ – 20,83% (5 осіб), після експерименту за цією ж шкалою ЕГ – 27,27% (6 осіб), КГ – 16,67% (4 особи), за шкалою "оволодіння професією" до початку експерименту ЕГ – 27,27% (6 осіб), КГ – 37,5% (9 осіб), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ за цією шкалою зросла на 18,18% і становила 45,45% (10 осіб), у КГ спостерігалось зменшення респондентів на 5% (Додаток АС). До початку експерименту у ЕГ за шкалою "отримання диплома" налічувалося 10 осіб (45,45%), а у КГ – 10 осіб (41,67%).

Після експерименту кількість осіб ЕГ за цією шкалою становила 6, тобто 27,27%, а контрольної – 12 осіб (50%). Таким чином, при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у студентів експериментальної групи відбувається зміна мотивації у бік кар'єрного зростання, оволодіння професійними знаннями від формального отримання диплома, у той час як у контрольній групі таке зростання не спостерігається.

У 2016 році до початку експерименту шкала "набуття знань" – ЕГ – 16,67% (3 особи), КГ – 17,65% (3 особи), після експерименту за цією ж шкалою ЕГ – 22,22% (4 особи), КГ – 17,65% (3 особи), за шкалою "оволодіння професією" до початку експерименту ЕГ – 27,78% (5 респондентів), КГ – 35,29% (6 респондентів), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ за цією шкалою зросла на 27,78% і становила 55,56% (10 студентів), у КГ теж спостерігалось зростання, але менш значне, лише 6% (Додаток АТ). До початку експерименту у ЕГ за шкалою "отримання диплома" налічувалося 10 осіб

(55,56%), а у КГ – 8 осіб (47,06%). Після експерименту кількість осіб ЕГ становила 4 за цією шкалою, тобто 22,22%, а контрольної – 7 осіб (41,18%).

Таким чином, при вивченні дисциплін циклу професійної підготовки у студентів як експериментальної, так і контрольної груп відбувається зміна мотивації у бік кар'єрного зростання, оволодіння професійними знаннями від формального отримання диплома, але у експериментальній групі, де вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснюється білінгвально спостерігається більш суттєве зростання мотивації щодо оволодіння професією.

У 2017 році до початку експерименту шкала "набуття знань" – ЕГ – 29,17% (7 осіб), КГ – 23,81% (5 осіб), після експерименту за цією ж шкалою ЕГ – 33,33% (8 осіб), КГ – 33,33% (7 осіб), за шкалою "оволодіння професією" до початку експерименту ЕГ – 25% (6 респондентів), КГ – 38,1% (8 респондентів), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ за цією шкалою зросла на 16,67% і становила 41,67% (10 студентів), у контрольній групі зростання не спостерігалось (Додаток АУ).

До початку експерименту у ЕГ за шкалою "отримання диплома" налічувалося 11 осіб (45,83%), а у КГ – 8 осіб (38,1%). Після експерименту кількість осіб ЕГ становила 6 за цією шкалою, тобто 25%, а контрольної – 6 осіб (28,57%).

Таким чином, при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у студентів як експериментальної, так і контрольної груп відбувається зміна мотивації у бік кар'єрного зростання, оволодіння професійними знаннями від формального отримання диплома, але у експериментальній групі, де вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснюється білінгвально спостерігається більш суттєве зростання мотивації щодо оволодіння професією.

Отже, за результатами даної методики можемо узагальнити, що в цілому студенти як контрольної, так і експериментальної груп протягом

експериментального періоду мали достатньо високий рівень мотивації – переважають шкали "набуття знань" та "оволодіння професією" (від 58% до 67% як у контрольній, так і в експериментальних групах до проведення експерименту). Разом з тим, як у контрольній, так і у експериментальній групах до початку експерименту від 33% до 42% респондентів мали формальний напрямок мотивації, спрямований на отримання диплома. Після проведення експерименту відсоток студентів, орієнтованих на оволодіння професією зріс, при чому у експериментальній групі спостерігалось суттєве зростання мотивації у бік шкали "оволодіння професією" (від 7% до 29%), у той час як у контрольній групі зростання за цією ж шкалою відбулося лише на декілька відсотків (від 0% до 6%). Суттєве збільшення студентів експериментальної групи, що стали більш професійно-орієнтованими можна пояснити викладанням дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, адже у контрольній групі, де викладання дисциплін зазначеного циклу здійснювалося класичним способом, перехід від однієї мотиваційної шкали в іншу майже відсутній.

Аналіз результатів вимірювання, виконаний методом описової статистики показав, що на кінець експерименту відбулися позитивні якісні зміни у професійній підготовці фахівців на білінгвальній основі за мотиваційним критерієм: кількість студентів, у яких зросла мотивація у бік професійного зростання у експериментальній групі збільшилася на 22%, а у контрольній лише на 6%.

Підтвердження даного висновку проведено за допомогою статистичного критерію  $\chi^2$ , висновки якого будуть достовірні на 95%. Нульова гіпотеза ( $H_0$ ) емпіричного дослідження – відсутність відмінностей, альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ) – наявність відмінностей у рівнях професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі контрольної та експериментальної групи за мотиваційним критерієм.

Середнє значення  $\chi^2_{em}$  на початок експерименту складає: 1,0149.

Обчислене  $\chi_{emp}^2$  менше за  $\chi_{kr}^2$  ( $1,015 < 9,488$ ), тобто на початок експерименту приймається нульова гіпотеза.

Середнє значення  $\chi_{emp}^2$  на кінець експерименту складає: 11,23.

Значення  $\chi_{emp}^2$  на кінець експерименту більше критичного показника  $\chi_{kr}^2$  ( $11,23 > 9,488$ ) і свого значення на початок експерименту ( $11,23 > 1,015$ ), отже на кінець експерименту приймається альтернативна гіпотеза.

Отже, розрахунками доведено, що інтерес та мотивація до професійної діяльності, потреба розвитку своїх професійних здібностей та професійного самовдосконалення у студентів підвищується, якщо професійна підготовка фахівців відбувається білінгвально.

Для виявлення здатності студентів до використання іноземної мови (англійської) у професійних цілях (*когнітивно-операційний компонент БПКК*) був здійснений статистичний аналіз успішності (підсумковий контроль – результати екзаменів) студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося на білінгвальній основі у експериментальній групі та рідною мовою у контрольній групі. Їх оцінювання відбувалося за стандартизованою 100 бальною системою ECTS і результати були зведені до чотирьох рівнів (високий – 90-100 балів; достатній – 82-89 балів; середній – 75-81 бал; низький – 60-74 балів) оцінки успішності знань студентів в межах методики реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Так, у 2010 році результати успішності студентів експериментальної та контрольної груп (рис. 5.15), (Додаток АФ) розподілилися наступним чином: у ЕГ з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", "Соціальна робота з різними групами клієнтів", "Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу" та "Психолого-педагогічна терапія" високий рівень у 33,33% студентів (13 осіб), достатній

рівень у 41,03% студентів (16 осіб), середній – 20,51% студентів (8 осіб), низький – 5,13% студентів (2 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, у 2010 становила 74%.

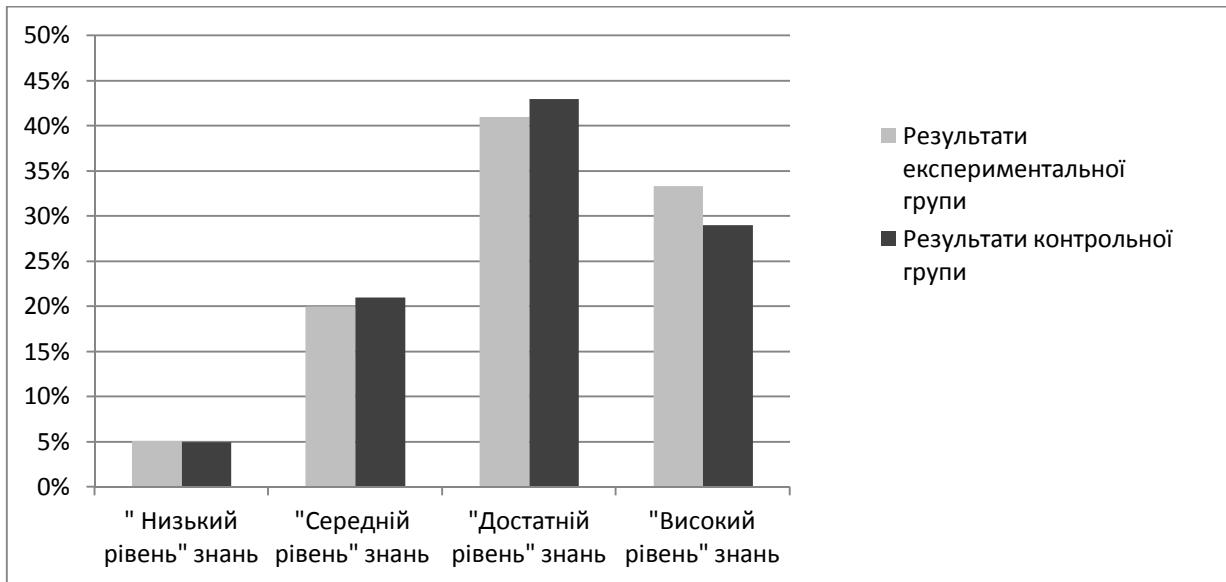


Рис. 5.15. Діаграма результатів успішності студентів експериментальної та контрольної груп у 2010 році

У КГ результати підсумкового контролю із цих же дисциплін, викладання яких здійснювалося класично, розподілилися наступним чином: високий рівень у 29,73% студентів (11 осіб), достатній рівень у 43,24% студентів (16 осіб), середній – 21,62% студентів (8 осіб), низький – 5,41% студентів (2 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у 2010 році в контрольній групі становила також 73%.

У 2011 році результати успішності студентів експериментальної та контрольної груп (Додаток АХ) розподілилися наступним чином: у ЕГ з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", "Соціальна робота з різними групами клієнтів", "Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу" та "Психолого-педагогічна терапія" високий рівень у 36,11% студентів (13 осіб), достатній рівень у 41,67% студентів (15 осіб), середній – 11,11% студентів (4 особи),



низький – 11,11% студентів (4 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, у 2011 становила 78%.

У КГ результати підсумкового контролю із цих само дисциплін, викладання яких здійснювалося класично, розподілилися наступним чином: високий рівень у 35,29% студентів (12 осіб), достатній рівень у 44,12% студентів (15 осіб), середній – 11,76% студентів (4 особи), низький – 8,82% студентів (3 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у 2011 році в контрольній групі становила 79%.

У 2012 році результати успішності студентів експериментальної та контрольної груп (Додаток АЦ) розподілилися наступним чином: у ЕГ з дисциплін циклу професійної підготовки "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", "Соціальна робота з різними групами клієнтів", "Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу" та "Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу" високий рівень у 35,48% студентів (11 осіб), достатній рівень у 41,94% студентів (13 осіб), середній – 12,9% студентів (4 особи), низький – 9,68% студентів (3 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, у 2012 становила 77%.

У КГ результати підсумкового контролю із цих само дисциплін, викладання яких здійснювалося класично, розподілилися наступним чином: високий рівень у 37,93% студентів (11 осіб), достатній рівень у 37,93% студентів (11 осіб), середній – 13,79% студентів (4 особи), низький – 10,34% студентів (3 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у 2012 році в контрольній групі становила 76%.

У 2013 році результати успішності студентів експериментальної та контрольної груп розподілилися (Додаток АШ). наступним чином: у ЕГ з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", "Соціальна робота з різними групами клієнтів",

"Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу" та "Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу" високий рівень у 37,21% студентів (16 осіб), достатній рівень у 39,53% студентів (17 осіб), середній – 13,95% студентів (6 осіб), низький – 9,3% студентів (4 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, у 2013 становила 77%.

У КГ результати підсумкового контролю із цих само дисциплін, викладання яких здійснювалося класично, розподілилися наступним чином: високий рівень у 38,3% студентів (18 осіб), достатній рівень у 36,17% студентів (17 осіб), середній – 14,89% студентів (7 осіб), низький – 10,64% студентів (5 осіб). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у 2013 році в контрольній групі становила 74%.

У 2014 році результати успішності студентів експериментальної та контрольної груп розподілилися (Додаток АЩ) наступним чином: у ЕГ з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", "Соціальна робота з різними групами клієнтів", "Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу" та "Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу" високий рівень у 39,29% студентів (11 осіб), достатній рівень у 39,29% студентів (11 осіб), середній – 21,43% студентів (6 осіб), низький – відсутній. Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, у 2014 становила 79%.

У КГ результати підсумкового контролю із цих само дисциплін, викладання яких здійснювалося класично, розподілилися наступним чином: високий рівень у 39,13% студентів (9 осіб), достатній рівень у 39,13% студентів (9 осіб), середній – 8,7% студентів (2 особи), низький – 13,04% студентів (3 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у 2014 році в контрольній групі становила 78%.

У 2015 році результати успішності студентів експериментальної та контрольної груп розподілилися (Додаток АЮ) наступним чином: у ЕГ з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", "Соціальна робота з різними групами клієнтів", "Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу" та "Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу" високий рівень у 40,91% студентів (9 осіб), достатній рівень у 45,45% студентів (10 осіб), середній – 13,64% студентів (3 особи), низький – відсутній. Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, у 2015 становила 86%. У КГ результати підсумкового контролю із цих само дисциплін, викладання яких здійснювалося класично, розподілилися наступним чином: високий рівень у 37,5% студентів (9 осіб), достатній рівень у 41,67% студентів (10 осіб), середній – 8,33% студентів (2 особи), низький – 12,5% студентів (3 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у 2015 році в контрольній групі становила 79%.

У 2016 році результати успішності студентів експериментальної та контрольної груп розподілилися (Додаток АЯ) наступним чином: у ЕГ з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної сфери", "Соціальна робота з різними групами клієнтів", "Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу" та "Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу" високий рівень у 44,44% студентів (8 осіб), достатній рівень у 44,44% студентів (8 осіб), середній – 11,11% студентів (2 особи), низький – відсутній. Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, у 2016 становила 89%. У КГ результати підсумкового контролю із цих само дисциплін, викладання яких здійснювалося класично, розподілилися наступним чином: високий рівень у 41,18% студентів (7 осіб), достатній рівень у 41,18% студентів (7 осіб), середній – 17,65% студентів (3 особи), низький –

відсутній. Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у 2016 році в контрольній групі становила 82%.

У 2017 році результати успішності студентів експериментальної та контрольної груп розподілилися (Додаток БА) наступним чином: у ЕГ з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної роботи", "Соціальна робота з різними групами клієнтів", "Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу" та "Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу" високий рівень у 41,67% студентів (10 осіб), достатній рівень у 37,5% студентів (9 осіб), середній – 8,33% студентів (2 особи), низький – 12,5% студентів (3 особи). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально, у 2017 становила 79%. У КГ результати підсумкового контролю із цих само дисциплін, викладання яких здійснювалося класично, розподілилися наступним чином: високий рівень у 38,1% студентів (8 осіб), достатній рівень у 38,1% студентів (8 осіб), середній – 9,52% студентів (2 особи), низький – 14,29% студентів (3 осіб). Тобто, якість знань студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у 2017 році в контрольній групі становила 76%.

Таким чином, можемо стверджувати, що викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально не вплинуло на якість знань студентів, адже студенти ЕГ продемонстрували таку само якість знань, що і студенти КГ. Однакову якість знань експериментальної та контрольної груп, за умови ускладнення навчання студентів ЕГ викладанням дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, пояснюємо підвищенням рівня мотивації, самоактивізації, орієнтації на професійне зростання студентів ЕГ, що не призвело до спаду у навчанні, при збільшенні навчального навантаження на студента (рис. 5.16).

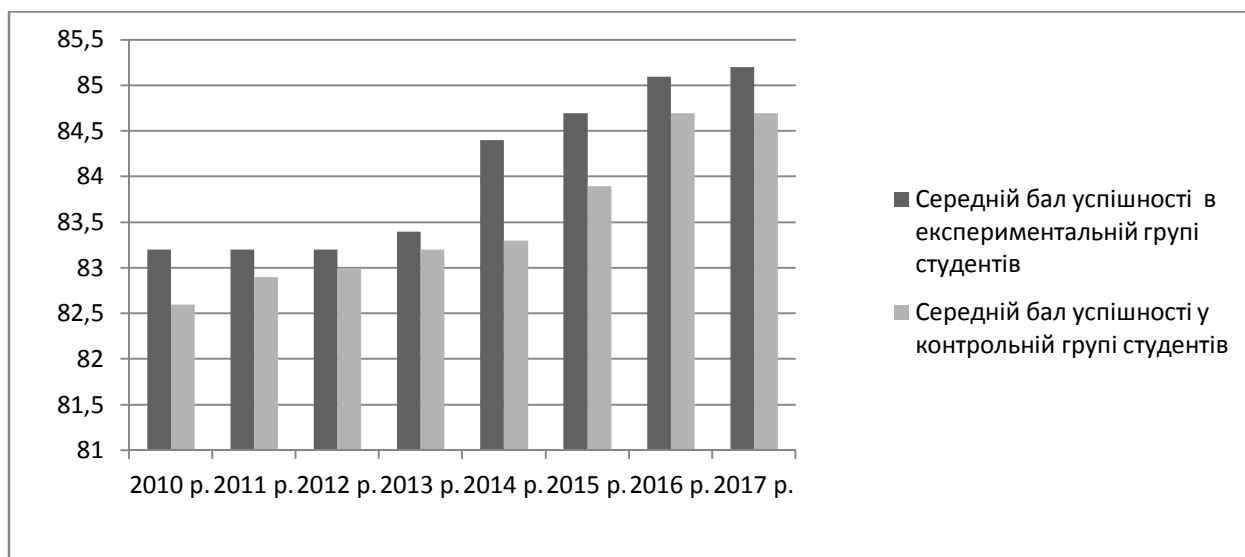


Рис.5.16. Графік, що характеризує результати успішності студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально і за класичною системою

Для перевірки рівня сформованості у студентів професійно-комунікативного компонента БПКК була розроблена авторська методика визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів. Анкетування студентів за даною методикою показало наступні результати.

У 2010 році (рис. 5.17), (Додаток ББ) до початку експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей (БКЗ) становила 30,77% (12 осіб), достатнім – 30,77% (12 осіб), середнім – 20,51% (8 осіб), низьким – 17,95% (7 осіб), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей зросла до 35,9% (14 осіб), достатнім – до 38,46% (15 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем білінгвальних комунікативних здібностей зменшилася до 15,38% (6 осіб), низьким – до 10,26% (4 особи). У КГ результати до експерименту були наступними: 18,92% респондентів (7 осіб) із високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей, 24,32% (9 осіб) – із достатнім рівнем БКЗ, 35,14% (13 осіб) – із середнім рівнем БКЗ та 21,62% (8 осіб) – із низьким рівнем.

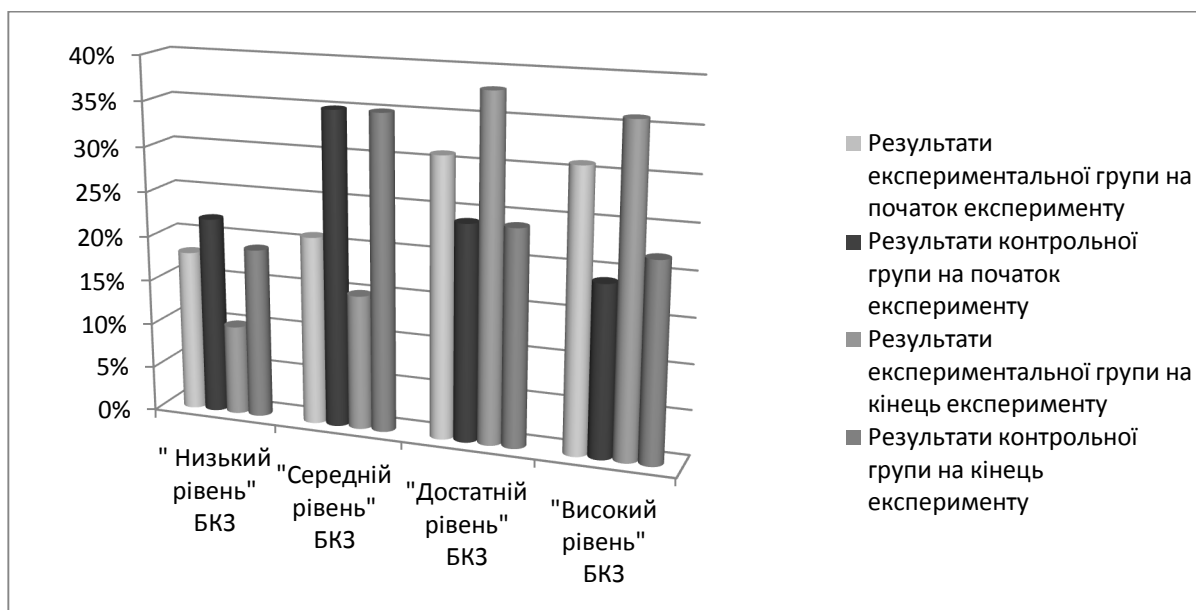


Рис. 5.17. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної груп на початок та кінець експерименту у 2010 році

Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 21,62% респондентів (8 осіб), достатній – 24,32% респондентів (9 осіб), 35,14% (13 осіб) – середній рівень, 18,92% (7 осіб) – низький.

У 2011 році, (Додаток ББ) до початку експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем БКЗ становила 36,11% (13 осіб), достатнім – 25% (9 осіб), середнім – 19,44% (7 осіб), низьким – 19,44% (7 осіб), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем БКЗ зросла до 41,67% (15 осіб), достатнім – до 36,11% (13 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем БКЗ зменшилася до 11,11% (4 особи), низьким – до 11,11% (4 особи). У КГ результати до експерименту були наступними: 20,59% респондентів (7 осіб) із високим рівнем БКЗ, 29,41% (10 осіб) – із достатнім рівнем БКЗ, 29,41% (10 осіб) – із середнім рівнем БКЗ та 20,59% (7 осіб) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 20,59% респондентів (7 осіб), достатній – 32,35% респондентів (11 осіб), 32,35% (11 осіб) – середній рівень, 14,71% (5 осіб) – низький.

У 2012 році до початку експерименту, (Додаток ББ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем БКЗ становила 32,26% (10 осіб), достатнім – 29,03% (9 осіб), середнім – 29,03% (9 осіб), низьким – 9,68% (3 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем БКЗ зросла до 41,94% (13 осіб), достатнім – до 35,48% (11 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем БКЗ зменшилася до 12,90% (4 особи), низьким – 9,68% (3 особи), залишилася на тому самому рівні. У КГ результати до експерименту були наступними: 20,69% респондентів (6 осіб) із високим рівнем БКЗ, 31,03% (9 осіб) – із достатнім рівнем БКЗ, 31,03% (9 осіб) – із середнім рівнем БКЗ та 17,24% (5 осіб) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 24,14% респондентів (7 осіб), достатній – 34,48% респондентів (10 осіб), 31,03% (9 осіб) – середній рівень, 10,34% (3 особи) – низький.

У 2013 році до початку експерименту, (Додаток ББ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей становила 27,91% (12 осіб), достатнім – 32,56% (14 осіб), середнім – 27,91% (12 осіб), низьким – 11,63% (5 осіб), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей зросла до 34,88% (15 осіб), достатнім – до 34,88% (15 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем БКЗ зменшилася до 16,28% (7 осіб), низьким – 13,95% (6 осіб). У КГ результати до експерименту були наступними: 27,66% респондентів (13 осіб) із високим рівнем БКЗ, 27,66% (13 осіб) – із достатнім рівнем БКЗ, 23,4% (11 осіб) – із середнім рівнем БКЗ та 21,28% (10 осіб) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 27,66% респондентів (13 осіб), достатній – 25,53% респондентів (12 осіб), 23,4% (11 осіб) – середній рівень, 23,4% (11 осіб) – низький.

У 2014 році до початку експерименту, (Додаток ББ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей становила 25% (7

осіб), достатнім – 35,71% (10 осіб), середнім – 28,57% (8 осіб), низьким – 10,71% (3 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем БКЗ зросла до 35,71% (10 осіб), достатнім – до 32,14% (9 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем БКЗ зменшилася до 21,43% (6 осіб), низьким – 10,71% (3 особи). У КГ результати до експерименту були наступними: 30,43% респондентів (7 осіб) із високим рівнем БКЗ, 30,43% (7 осіб) – із достатнім рівнем БКЗ, 21,74% (5 осіб) – із середнім рівнем БКЗ та 17,39% (4 особи) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 30,43% респондентів (7 осіб), достатній – 26,09% респондентів (6 осіб), 26,09% (6 осіб) – середній рівень, 17,39% (4 особи) – низький.

У 2015 році до початку експерименту, (Додаток ББ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей становила 27,27% (6 осіб), достатнім – 22,73% (5 осіб), середнім – 31,82% (7 осіб), низьким – 18,18% (4 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем БКЗ зросла до 36,36% (8 осіб), достатнім – до 36,36% (8 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем БКЗ зменшилася до 13,64% (3 особи), низьким – 13,64% (3 особи). У КГ результати до експерименту були наступними: 29,17% респондентів (7 осіб) – із високим рівнем БКЗ, 20,83% (5 осіб) – із достатнім рівнем БКЗ, 25% (6 осіб) – із середнім рівнем БКЗ та 25% (6 осіб) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 29,17% (7 осіб) респондентів, достатній – 29,17% респондентів (7 осіб), 20,83% (5 осіб) – середній рівень, 20,83% (5 осіб) – низький.

У 2016 році до початку експерименту, (Додаток ББ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей становила 33,33% (6 осіб), достатнім – 27,78% (5 осіб), середнім – 22,22% (4 особи), низьким – 16,67% (3 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим



рівнем БКЗ зросла до 33,33% (6 осіб), достатнім – до 38,89% (7 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем БКЗ зменшилася до 16,67% (3 особи), низьким – 11,11% (2 особи). У КГ результати до експерименту були наступними: 35,29% респондентів (6 осіб) – із високим рівнем БКЗ, 23,53% (4 особи) – із достатнім рівнем БКЗ, 23,53% (4 особи) – із середнім рівнем БКЗ та 17,65% (3 особи) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 29,41% респондентів (5 осіб), достатній – 23,53% респондентів (4 особи), 29,41% (5 осіб) – середній рівень, 17,65% (3 особи) – низький.

У 2017 році до початку експерименту, (Додаток ББ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем білінгвальних комунікативних здібностей становила 29,17% (7 осіб), достатнім – 33,33% (8 осіб), середнім – 25% (6 осіб), низьким – 12,5% (3 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем БКЗ зросла до 33,33% (8 осіб), достатнім – до 45,83% (11 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем білінгвальних комунікативних здібностей зменшилася до 16,67% (4 особи), низьким – 4,17% (1 особа). У КГ результати до експерименту були наступними: 28,57% респондентів (6 осіб) із високим рівнем БКЗ, 33,33% (7 осіб) – із достатнім рівнем БКЗ, 19,05% (4 особи) – із середнім рівнем БКЗ та 19,05% (4 особи) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 33,33% респондентів (7 осіб), достатній – 28,57% респондентів (6 осіб), 23,81% (5 осіб) – середній рівень, 14,29% (3 особи) – низький.

Таким чином, можемо стверджувати, що у ЕГ спостерігається суттєве зростання високого та достатнього рівнів білінгвальних комунікативних здібностей студентів, у той час як у КГ рівень білінгвальних комунікативних здібностей студентів до початку експерименту не відрізняється від їх рівня по закінченню експерименту. Значний приріст білінгвальних комунікативних здібностей студентів ЕГ пояснюється викладанням у ній дисциплін циклу

професійної та практичної підготовки білінгвальним способом, що і допомогло студентам під час вивчення дисциплін цього циклу розвивати білінгвальні мовленнєві уміння і навички професійного характеру (білінгвальні комунікативні здібності).

Для виявлення здатності студентів до збору, обробки, узагальнення інформації соціального характеру, здатності здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням як рідною, так і іноземною мовами, були розроблені ситуаційні задачі чотирьох рівнів складності (низький, середній, достатній, високий) соціально-педагогічного змісту. Студентам було запропоновано знайти рішення цих задач і презентувати його іноземною мовою (професійно-комунікативний компонент).

При виконанні ситуаційних задач у 2010 році студенти ЕГ (рис. 5.18), (Додаток БВ) показали наступні результати: 33,33% респондентів (13 осіб) – високий рівень, достатній – 35,9% (14 осіб), кількість студентів із середнім рівнем – 20,51% (8 осіб), низьким – 10,26% (4 особи). У КГ були отримані наступні результати: 21,62% респондентів (8 осіб) – високий рівень, 24,32% (9 осіб) – достатній рівень, 37,84% (14 осіб) – середній рівень та 16,22% респондентів (6 осіб) із низьким рівнем.

При виконанні ситуаційних задач у 2011 році студенти ЕГ, (Додаток БВ) показали наступні результати: 41,67% респондентів (15 осіб) – високий рівень, достатній – 36,11% (13 осіб), кількість студентів із середнім рівнем – 13,89% (5 осіб), низьким – 8,33% (3 особи). У КГ були отримані наступні результати: 20,59% респондентів (7 осіб) – високий рівень, 32,35% (11 осіб) – достатній рівень, 32,35% (11 осіб) – середній рівень та 14,71% респондентів (5 осіб) із низьким рівнем.

При виконанні ситуаційних задач у 2012 році (рис. 5.28) студенти ЕГ показали наступні результати (Додаток БВ): 38,71% респондентів (12 осіб) – високий рівень, достатній – 35,48% (11 осіб), кількість студентів із середнім

рівнем – 16,13% (5 осіб), низьким – 9,68% (3 особи). У КГ були отримані наступні результати: 20,69% респондентів (6 осіб) – високий рівень, 31,03% (9 осіб) – достатній рівень, 31,03% (9 осіб) – середній рівень та 17,24% респондентів (5 осіб) із низьким рівнем.

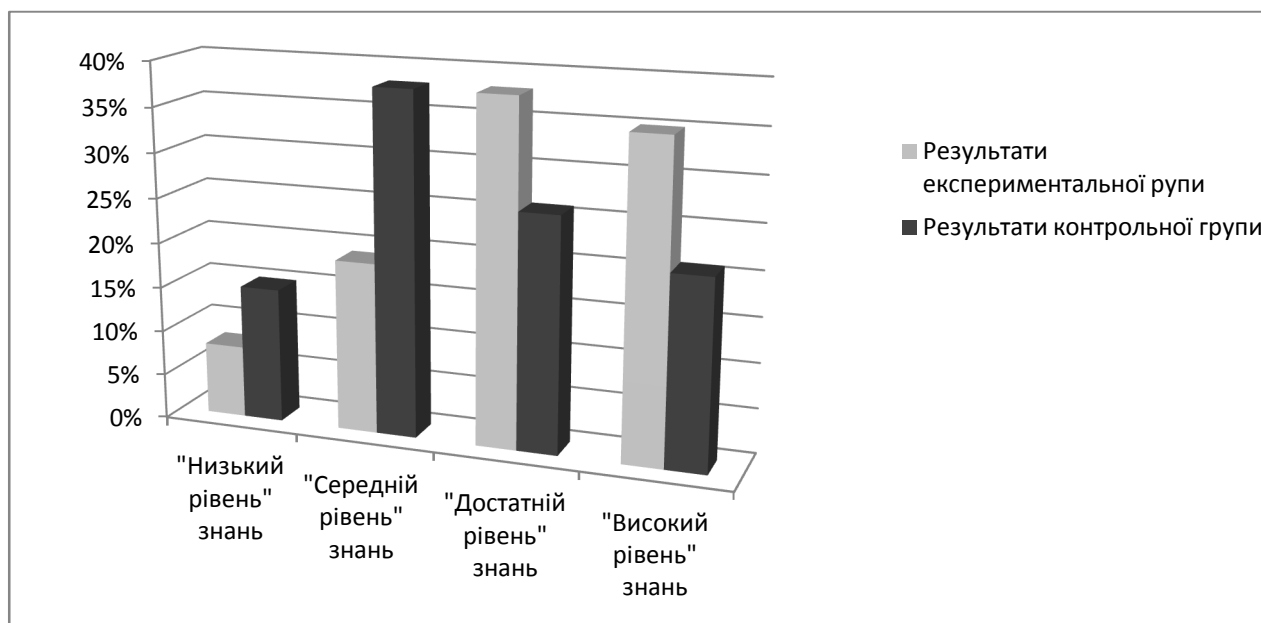


Рис. 5.18. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2010 році

При виконанні ситуаційних задач у 2013 році студенти ЕГ показали (Додаток БВ) наступні результати: 34,88% респондентів (15 осіб) – високий рівень, достатній – 37,21% (16 осіб), кількість студентів із середнім рівнем – 13,95% (6 осіб), низьким – 13,95% (6 осіб). У КГ були отримані наступні результати: 25,53% респондентів (12 осіб) – високий рівень, 21,28% (10 осіб) – достатній рівень, 31,91% (15 осіб) – середній рівень та 21,28% респондентів (10 осіб) із низьким рівнем.

При виконанні ситуаційних задач у 2014 році студенти ЕГ показали (Додаток БВ) наступні результати: 32,14% респондентів (9 осіб) – високий рівень, достатній – 32,14% (9 осіб), кількість студентів із середнім рівнем – 25% (7 осіб), низьким – 10,71% (3 особи). У КГ були отримані наступні результати: 21,74% респондентів (5 осіб) – високий рівень, 21,74% (5 осіб) – достатній

рівень, 30,43% (7 осіб) – середній рівень та 26,09% респондентів (6 осіб) із низьким рівнем.

При виконанні ситуаційних задач у 2015 році студенти ЕГ показали (Додаток БВ) наступні результати: 36,36% (8 осіб) – високий рівень, достатній – 40,9% (9 осіб), кількість студентів із середнім рівнем – 9,09% (2 особи), низьким – 9,09% (2 особи). У КГ були отримані наступні результати: 25,0% (6 осіб) – високий рівень, 25,0% (6 осіб) – достатній рівень, 29,16% (7 осіб) – середній рівень та 20,83% (5 осіб) респондентів із низьким рівнем.

При виконанні ситуаційних задач у 2016 році студенти ЕГ показали (Додаток БВ) наступні результати: 33,33% (6 осіб) – високий рівень, достатній – 44,44% (8 осіб), кількість студентів із середнім рівнем – 16,67% (3 особи), низьким – 5,56% (1 особа). У КГ були отримані наступні результати: 29,41% (5 осіб) – високий рівень, 23,53% (4 особи) – достатній рівень, 29,41% (5 осіб) – середній рівень та 17,65% респондентів (3 особи) із низьким рівнем.

При виконанні ситуаційних задач у 2017 році студенти ЕГ (Додаток БВ) показали наступні результати: 37,5% (9 осіб) – високий рівень, достатній – 45,83% (11 осіб), кількість студентів із середнім рівнем – 12,5% (3 особи), низьким – 4,17% (1 особа). У КГ були отримані наступні результати: 28,57% респондентів (6 осіб) – високий рівень, 23,81% (5 осіб) – достатній рівень, 33,33% (7 осіб) – середній рівень та 14,29% (3 особи) із низьким рівнем.

Таким чином, можемо стверджувати, що кількість студентів ЕГ, які вирішили ситуаційні задачі з високим та достатнім рівнем суттєво перевищує кількість студентів КГ (рис. 5.19).

Зважаючи на високий рівень успішності студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, великий відсоток низького та середнього рівня (в середньому 51%) контрольної групи при виконанні ситуаційних задач свідчить про неспроможність студентів до збору, обробки, узагальнення інформації соціального характеру, а також здатності здійснювати особисті та

ділові комунікації іноземною мовою. У той же час, великий відсоток студентів експериментальної групи, які виконали ситуаційні задачі на високому та достатньому рівні (в середньому 75 %) свідчить про готовність їх до здійснення ділових та особистих професійних комунікацій іноземною мовою, спроможність оперувати інформацією соціального характеру білінгвально.

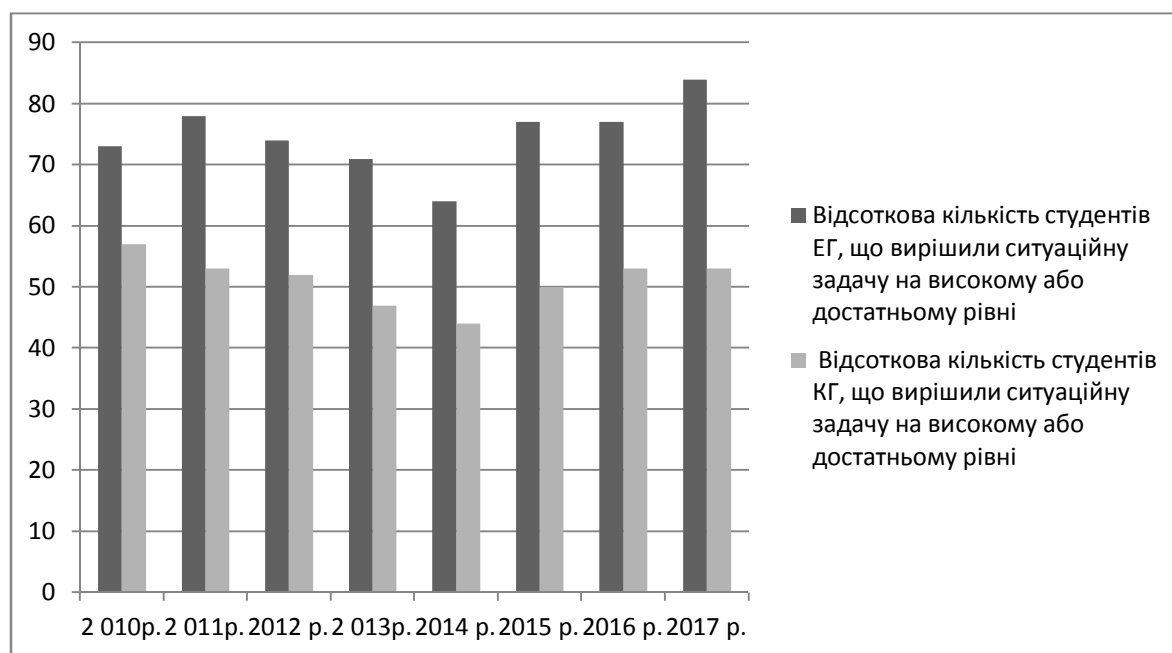


Рис. 5.19. Результати виконання ситуаційної задачі студентами ЕГ та КГ на високому або достатньому рівні (2010 – 2017 рр.)

Підтвердження даного висновку проведено за допомогою статистичного критерію  $\chi^2$ , висновки якого будуть достовірні на 95%. Нульова гіпотеза ( $H_0$ ) емпіричного дослідження – відсутність відмінностей, альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ) – наявність відмінностей у рівнях білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери контрольної та експериментальної групи за предметно-мовним критерієм.

Середнє значення  $\chi_{емп}^2$  на початок експерименту складає: 2,13.

Обчислене  $\chi_{емп}^2$  менше за  $\chi_{кр}^2$  ( $2,13 < 9,488$ ), тобто на початок експерименту приймається нульова гіпотеза.

Середнє значення  $\chi_{emp}^2$  на кінець експерименту складає: 12,29. Значення  $\chi_{emp}^2$  на кінець експерименту більше критичного показника  $\chi_{kp}^2$  ( $12,29 > 9,488$ ) і свого значення на початок експерименту ( $12,29 > 2,13$ ), отже на кінець експерименту приймається альтернативна гіпотеза.

Отже, розрахунками доведено, що готовність студентів до здійснення ділових та особистих професійних комунікацій іноземною мовою, спроможність оперувати інформацією соціального характеру білінгвально підвищується, якщо професійна підготовка фахівців відбувається на білінгвальній основі.

З метою виявлення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної підготовленості до професійної діяльності, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, а також сформованості рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності) були використані методика визначення рівня рефлексії А. Карпова (з метою визначення здатності студентів до рефлексії взагалі) (Додаток Я) та авторський опитувальник на визначення здатності студентів до оцінки їх білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, – оцінно-рефлексивний компонент БПКК (Додаток АД).

У 2010 році до початку експерименту (рис. 5.20), (Додаток БД) кількість студентів ЕГ з високим рівнем рефлексивності становила 34,5%, середнім – 31,25%, низьким – 34,25%, після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем рефлексивності зросла до 42,23%, середнім – до 42,27%, а кількість студентів із низьким рівнем рефлексивності зменшилася до 15,5%. У КГ результати до експерименту були наступними: 31,33% респондентів – із високим рівнем рефлексивності, 41,37% – із середнім рівнем рефлексивності та 29,3% – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень

розвитку рефлексивності продемонстрували 33,21% респондентів, середній – 41,39% респондентів, 25,4% – низький.

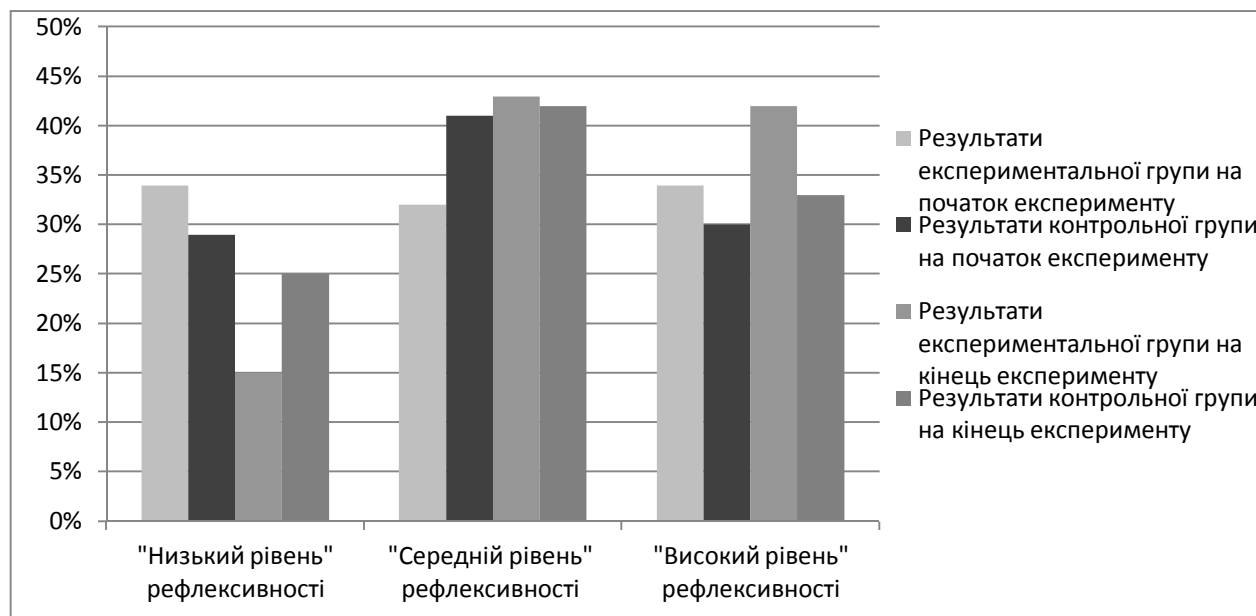


Рис. 5.20. Діаграма оцінки результатів рефлексії студентів ЕГ та КГ за методикою А. Карпова на початок та кінець експерименту у 2010 році

У 2011 році до початку експерименту (Додаток БЕ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем розвитку рефлексивності становила 37,14%, середнім – 38,45%, низьким – 24,41%, після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем рефлексивності зросла до 42,16%, середнім – до 46,24%, а кількість студентів із низьким рівнем рефлексивності зменшилася до 11,6%. У КГ результати до експерименту були наступними: 36,11% респондентів – із високим рівнем рефлексивності, 39,28% – із середнім рівнем рефлексивності та 24,61% – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень розвитку рефлексивності продемонстрували 35,13% респондентів, середній – 41,26% респондентів, 23,61% – низький.

У 2012 році до початку експерименту (Додаток БЖ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем розвитку рефлексивності становила 32,17%, середнім – 38,21%, низьким – 29,62%, після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з

високим рівнем рефлексивності зросла до 42,23%, середнім – до 43,06%, а кількість студентів із низьким рівнем рефлексивності зменшилася до 14,71%. У КГ результати до експерименту були наступними: 36,24% респондентів – із високим рівнем рефлексивності, 39,25% – із середнім рівнем рефлексивності та 24,51% – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування розподілилися наступним чином: високий рівень розвитку рефлексивності продемонстрували 38,44% респондентів, середній – 43,03% респондентів, 18,53% – низький.

У 2013 році до початку експерименту (Додаток БИ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем розвитку рефлексивності становила 33,11%, середнім – 35,28%, низьким – 31,61%, після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем рефлексивності зросла до 42,03%, середнім – до 44,32%, а кількість студентів із низьким рівнем рефлексивності зменшилася до 13,65%. У КГ результати до експерименту були наступними: 30,11% респондентів – із високим рівнем рефлексивності, 37,19% – із середнім рівнем рефлексивності та 32,7% – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді розподілилися наступним чином: високий рівень розвитку рефлексивності продемонстрували 31,67% респондентів, середній – 40,21% респондентів, 28,12% – низький.

У 2014 році до початку експерименту (Додаток БК) кількість студентів ЕГ з високим рівнем розвитку рефлексивності становила 35,14%, середнім – 36,25%, низьким – 28,61%, після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем рефлексивності зросла до 45,04%, середнім – до 41,81%, а кількість студентів із низьким рівнем рефлексивності зменшилася до 13,15%. У КГ результати до експерименту були наступними: 32,17% респондентів – із високим рівнем рефлексивності, 34,43% – із середнім рівнем рефлексивності та 33,4% – із низьким рівнем.



Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді розподілилися наступним чином: високий рівень розвитку рефлексивності продемонстрували 35,29% респондентів, середній – 36,17% респондентів, 28,54% – низький.

У 2015 році до початку експерименту (Додаток БЛ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем розвитку рефлексивності становила 37,21%, середнім – 36,13%, низьким – 26,66%, після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем рефлексивності зросла до 45,07%, середнім – до 43,23%, а кількість студентів із низьким рівнем рефлексивності зменшилася до 11,7%. У КГ результати до експерименту були наступними: 32,41% респондентів – із високим рівнем рефлексивності, 34,07% – із середнім рівнем рефлексивності та 33,52% – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді розподілилися наступним чином: високий рівень розвитку рефлексивності продемонстрували 35,33% респондентів, середній – 36,29% респондентів, 28,38% – низький.

У 2016 році до початку експерименту (Додаток БМ) кількість студентів ЕГ з високим рівнем розвитку рефлексивності становила 40,08%, середнім – 36,29%, низьким – 23,63%, після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем рефлексивності зросла до 45,18%, середнім – до 46,11%, а кількість студентів із низьким рівнем рефлексивності зменшилася до 8,71%. У КГ результати до експерименту були наступними: 39,21% респондентів – із високим рівнем рефлексивності, 31,43% – із середнім рівнем рефлексивності та 29,36% – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді розподілилися наступним чином: високий рівень розвитку рефлексивності продемонстрували 41,54% респондентів, середній – 33,22% респондентів, 25,24% – низький.

У 2017 році до початку експерименту (Додаток БН) кількість студентів ЕГ з високим рівнем розвитку рефлексивності становила 41,19%, середнім – 39,22%, низьким – 19,59%, після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з

високим рівнем рефлексивності зростає до 49,13%, середнім – до 45,16%, а кількість студентів із низьким рівнем рефлексивності зменшилася до 5,71%. У КГ результати до експерименту були наступними: 39,44% респондентів – із високим рівнем рефлексивності, 38,24% – із середнім рівнем рефлексивності та 22,32% – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді розподілилися наступним чином: високий рівень розвитку рефлексивності продемонстрували 41,31% респондентів, середній – 41,22% респондентів, 17,47% – низький.

Таким чином, можемо стверджувати, що до початку експерименту 60% студентів як контрольної, так і експериментальної групи мають високий та середній рівень розвитку рефлексивності, що свідчить про достатньо високий рівень розвитку у них ситуативної рефлексії, ретроспективної та перспективної рефлексії. Разом з тим, спостерігається суттєве збільшення високого та середнього рівнів розвитку рефлексивності у студентів ЕГ після проведення експерименту (на 7,08% - високого та 7,6% середнього рівня відповідно) та зменшення на 15,42% низького рівня, у той час як у студентів КГ рівень розвитку рефлексивності після експерименту майже не змінився (збільшення високого рівня на 2,7%, середнього – на 2,9% та зменшення низького рівня на 4,2% (табл. 5.1).

Такий зріст розвитку рівня рефлексивності студентів ЕГ пояснюємо впливом на розвиток їх рефлексивності викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, що призвело до більш глибокого розвитку самоаналізу у конкретних ситуаціях, схильності до аналізу уже виконаних у минулому дій, а також схильності до аналізу діяльності, яка буде відбуватися (планування такої діяльності, прогнозування ймовірних результатів).

З метою виявлення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної підготовленості до професійної діяльності, мотивів до професійного розвитку та

самовдосконалення, а також сформованості рефлексивної позиції була використана авторська методика визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, – оцінно-рефлексивний компонент (Додаток АД).

Таблиця 5.1.

Пе- ріод експе- ри- менту	Результати рівня рефлексії ЕГ (%)						Результати рівня рефлексії КГ (%)					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	По- чат ок	Кіне ць	Поча ток	Кіне ць	Поча ток	Кіне ць	Поча ток	Кіне ць	Поча ток	Кіне ць	Поча ток	Кіне ць
2010 р	34	42	32	43	34	15	30	33	41	42	29	25
2011 р	37	42	39	47	24	11	36	35	40	42	24	23
2012 р	32	42	39	44	29	14	36	38	40	44	24	18
2013 р	33	42	36	45	31	13	30	31	38	41	32	28
2014 р	35	45	37	42	28	13	32	35	35	37	33	28
2015 р	37	45	37	44	26	11	32	35	35	37	33	28
2016 р	40	45	37	47	23	8	32	41	32	34	29	25
2017 р	41	49	40	46	19	5	39	41	39	42	22	17

У 2010 році до початку експерименту (рис. 5.21), (Додаток БП) кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки їх білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення становила 25,64% (10 осіб), достатнім – 35,9% (14 осіб), середнім – 28,21% (11 осіб), низьким – 10,26% (4 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем зросла до 35,9% (14 осіб), достатнім – до 35,9% (14 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем зменшилася до 17,95% (7 осіб), низьким – до 10,26% (4 особи).

У КГ результати до експерименту були наступними: 29,73% респондентів (11 осіб) із високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 29,73% (11 осіб) – із достатнім рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 21,62% (8 осіб) – із середнім рівнем та 18,92% (7 осіб) – із низьким рівнем. Після

проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді розподілилися наступним чином: високий рівень – 29,73% респондентів (11 осіб), достатній – 27,03% респондентів (10 осіб), 21,62% (8 осіб) – середній рівень, 21,62% (8 осіб) – низький.

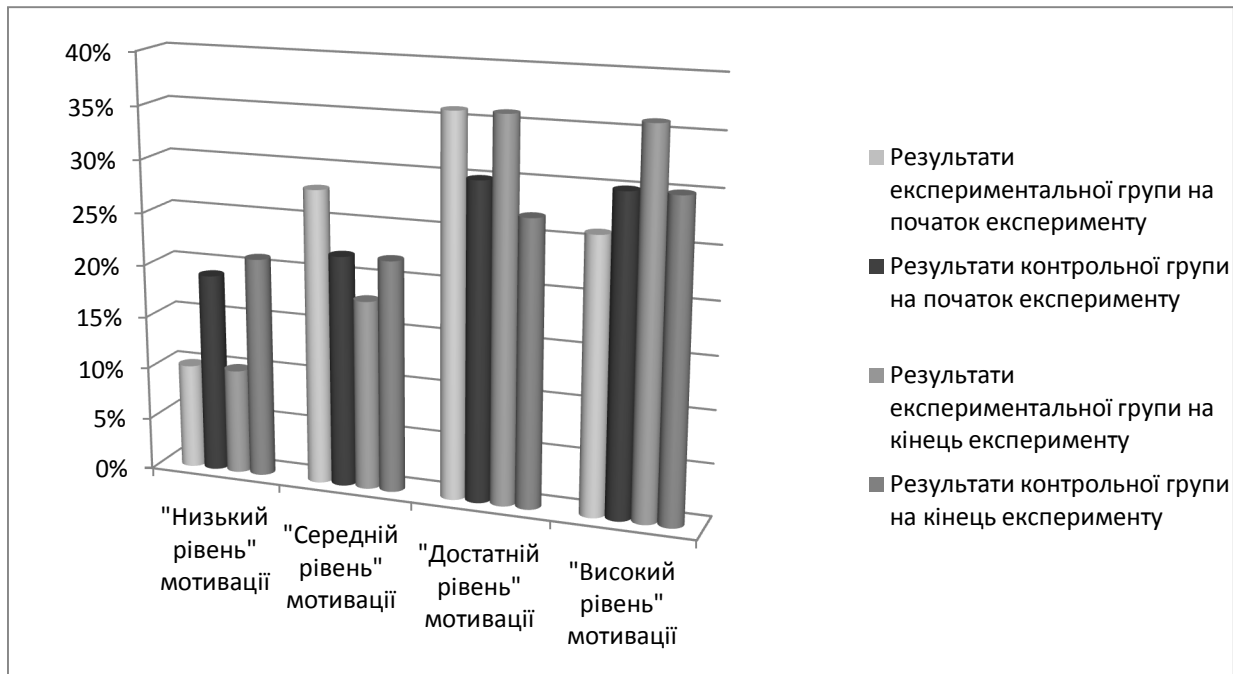


Рис. 5.21. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2010 році

У 2011 році до початку експерименту, (Додаток БП) кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення становила 30,56% (11 осіб), достатнім – 33,33% (12 осіб), середнім – 25% (9 осіб), низьким – 11,11% (4 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення зросла до 38,89% (14 осіб), достатнім – до 41,67% (15 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем зменшилася до 11,11% (4 особи), а низьким – до 8,33% (3 особи).

У КГ результати до експерименту були наступними: 29,41% респондентів (10 осіб) із високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної

підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 32,35% (11 осіб) – із достатнім рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 20,59% (7 осіб) – із середнім рівнем та 17,65% (6 осіб) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 29,41% респондентів (10 осіб), достатній – 29,41% респондентів (10 осіб), 23,53% (8 осіб) – середній рівень, 14,71% (5 осіб) – низький.

У 2012 році до початку експерименту, (Додаток БП) кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення становила 29,03% (9 осіб), достатнім – 38,71% (12 осіб), середнім – 22,58% (7 осіб), низьким – 9,68% (3 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення зросла до 38,71% (12 осіб), достатнім – до 41,94% (13 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем зменшилася до 12,9% (4 особи), а низьким – до 6,45% (2 особи). У КГ результати до експерименту були наступними: 34,48% респондентів (10 осіб) – із високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 31,03% (9 осіб) – із достатнім рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 17,24% (5 осіб) – із середнім рівнем та 17,24% (5 осіб) – із низьким рівнем.

Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді розподілилися наступним чином: високий рівень – 34,48% респондентів (10 осіб), достатній – 34,48% респондентів (10 осіб), 17,24% (5 осіб) – середній рівень, 13,79% (4 особи) – низький.

У 2013 році до початку експерименту, (Додаток БП) кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки,

мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення становила 30,23% (13 осіб), достатнім – 30,23% (13 осіб), середнім – 30,23% (13 осіб), низьким – 9,3% (4 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення зросла до 34,88% (15 осіб), достатнім – до 39,53% (17 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем зменшилася до 16,28% (7 осіб), а низьким – до 9,3% (4 особи).

У КГ результати до експерименту були наступними: 29,79% респондентів (14 осіб) – із високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 31,91% (15 осіб) – із достатнім рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 19,15% (9 осіб) – із середнім рівнем та 19,15% (9 осіб) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 31,91% (15 осіб), достатній – 31,91% (15 осіб), 21,28% (10 осіб) – середній рівень, 14,89% (7 осіб) – низький.

У 2014 році до початку експерименту, (Додаток БП) кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення становила 28,57% (8 осіб), достатнім – 32,14% (9 осіб), середнім – 35,71% (10 осіб), низьким – 3,57% (1 особа), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення зросла до 35,71% (10 осіб), достатнім – до 39,29% (11 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем зменшилася до 21,43% (6 осіб), а низьким – до 3,57% (1 особа).

У КГ результати до експерименту були наступними: 30,43% (7 осіб) – із високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 30,43% (7 осіб) – із

достатнім рівнем, 26,09% (6 осіб) – із середнім рівнем та 13,04% (3 особи) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 34,78% (8 осіб), достатній – 30,43% (7 осіб), 21,74% (5 осіб) – середній рівень, 13,04% (3 особи) – низький.

У 2015 році до початку експерименту, (Додаток БП) кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення становила 40,91% (9 осіб), достатнім – 31,82% (7 осіб), середнім – 18,18% (4 особи), низьким – 9,09% (2 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення зросла до 45,45% (10 осіб), достатнім – до 40,91% (9 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем зменшилася до 9,09% (2 особи), а низьким – до 4,55% (1 особа). У КГ результати до експерименту були наступними: 29,17% респондентів (7 осіб) – із високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 33,33% (8 осіб) – із достатнім рівнем, 29,17% (7 осіб) – із середнім рівнем та 8,33% (2 особи) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді розподілилися наступним чином: високий рівень – 33,33% респондентів (8 осіб), достатній – 37,5% респондентів (9 осіб), 25% (6 осіб) – середній рівень, 4,17% (1 особа) – низький.

У 2016 році до початку експерименту, (Додаток БП) кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення становила 33,33% (6 осіб), достатнім – 33,33% (6 осіб), середнім – 22,22% (4 особи), низьким – 11,11% (2 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення зросла до 44,44% (8 осіб),

достатнім – до 38,89% (7 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем зменшилася до 11,11% (2 особи), а низьким – до 5,56% (1 особа). У КГ результати до експерименту були наступними: 29,41% респондентів (5 осіб) – із високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 35,29% (6 осіб) – із достатнім рівнем, 29,41% (5 осіб) – із середнім рівнем та 5,88% (1 особа) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 35,29% (6 осіб), достатній – 35,29% респондентів (6 осіб), 23,53% (4 особи) – середній рівень, 5,88% (1 особа) – низький.

У 2017 році до початку експерименту, (Додаток БП) кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення становила 33,33% (8 осіб), достатнім – 33,33% (8 осіб), середнім – 25% (6 осіб), низьким – 8,33% (2 особи), після проведення експерименту кількість студентів ЕГ з високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення зросла до 41,67% (10 осіб), достатнім – до 41,67% (10 осіб), а кількість студентів із середнім рівнем зменшилася до 12,5% (3 особи), а низьким – до 4,17% (1 особа). У КГ результати до експерименту були наступними: 33,33% респондентів (7 осіб) – із високим рівнем здатності до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення, 33,33% (7 осіб) – із достатнім рівнем, 23,81% (5 осіб) – із середнім рівнем та 9,52% (2 особи) – із низьким рівнем. Після проведення експерименту результати анкетування у відсотковому вигляді майже не змінилися. Високий рівень – 33,33% (7 осіб), достатній – 33,33% (7 осіб), 28,57% (6 осіб) – середній рівень, 4,76% (1 особа) – низький.

Таким чином, можемо стверджувати, що у КГ рівень мотивації до та після проведення експерименту майже не змінився, а точніше зростав після вивчення



дисциплін циклу професійної та практичної підготовки лише на декілька відсотків. А у ЕГ високий та достатній рівень після проведення експерименту суттєво збільшився, а середній та низький – зменшилися відповідно. Такі результати свідчать про зростання рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення в результаті білінгвального навчання, а також про підвищення здатності студентів експериментальної групи до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання.

Підтвердження даного висновку проведено за допомогою статистичного критерію  $\chi^2$ , висновки якого будуть достовірні на 95%. Нульова гіпотеза ( $H_0$ ) емпіричного дослідження – відсутність відмінностей, альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ) – наявність відмінностей у рівнях білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери контрольної та експериментальної групи за результативним критерієм.

Середнє значення  $\chi_{emp}^2$  на початок експерименту складає: 1,206.

Обчислене  $\chi_{emp}^2$  менше за  $\chi_{kr}^2$  ( $1,206 < 9,488$ ), тобто на початок експерименту приймається нульова гіпотеза.

Середнє значення  $\chi_{emp}^2$  на кінець експерименту складає: 10,118.

Значення  $\chi_{emp}^2$  на кінець експерименту більше критичного показника  $\chi_{kr}^2$  ( $10,118 > 9,488$ ) і свого значення на початок експерименту ( $10,118 > 1,206$ ), отже на кінець експерименту приймається альтернативна гіпотеза.

Отже, розрахунками доведено, що рівень мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення у результаті білінгвального навчання зростає, а також підвищується здатність студентів експериментальної групи до критичної оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання.

Узагальнивши результати експерименту, можна констатувати, що на початок формувального етапу експерименту кількість студентів

експериментальних та контрольних груп із високим, достатнім, середнім та низьким рівнями сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності, визначені за особистісно-мотиваційним, когнітивно-операційним, професійно-комунікативним, оцінно-рефлексивним компонентами майже співпадають; а результати після закінчення експерименту – відрізняються і є кращими у студентів експериментальної групи (Додаток БР).

Таким чином, на формуальному етапі експерименту було апробовано авторські зміни у системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери учасників експериментальної групи через упровадження авторської моделі та описаних у ній форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. У експериментальній групі учасників встановлено динаміку зростання рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності: на високому рівні – з 25,64% до 32,69%; на достатньому – з 21,79% до 33,97%; та відповідно спаду на середньому – з 25,00% до 18,59%; на низькому – з 27,56% до 14,74%, що підтверджує ефективність запропонованих у моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі форм і методів навчання. У контрольній групі також спостерігається зростання рівнів білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, але воно має менш значущий характер: на високому рівні – з 25,68% до 26,35%; на достатньому – з 21,62% до 28,38%; на середньому – з 23,65% до 24,32%; та спаду на низькому – з 29,05% до 20,95% учасників (рис. 5.22) (Додаток БС).

Отже, експериментальним шляхом було доведено ефективність застосування авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, що відображається у збільшенні студентів, рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності яких характеризується як високий та достатній.

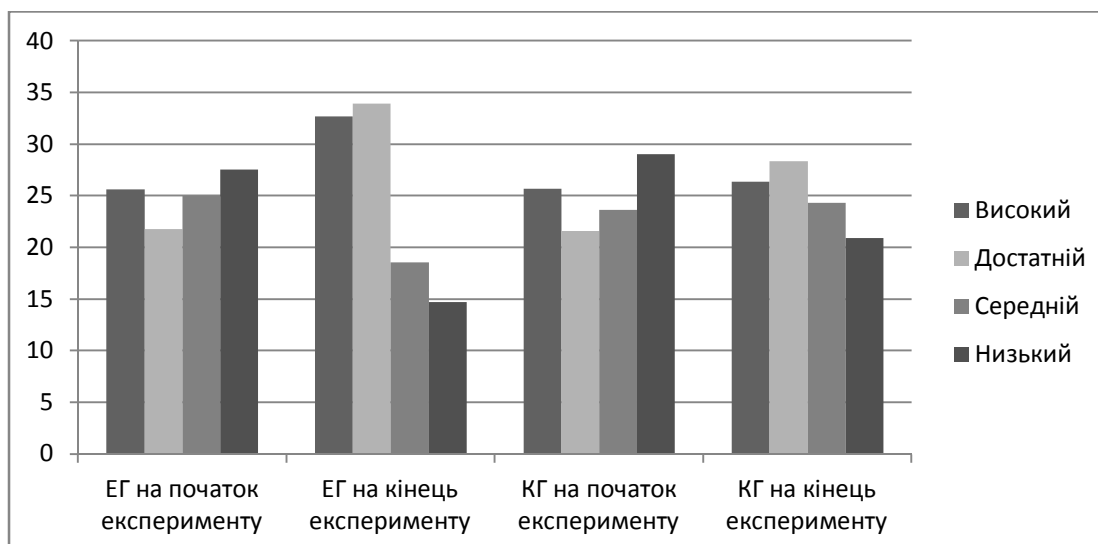


Рис.5.22. Результати експериментальної роботи з формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів на початок та кінець експерименту (2010-2017 рр.)

Таким чином, можемо стверджувати, що гіпотеза, покладена в основу дослідження про те, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти, рівень їх професійної компетентності та мотивація до кар'єрного зростання підвищуватиметься за умови впровадження в діяльність закладів вищої освіти авторського варіанту моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, знайшла своє підтвердження.

#### **5.4. Перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету**

Зважаючи на те, що наша держава долучилася до глобалізаційних та інтеграційних процесів, які відбуваються у сучасному світі, обрала для себе європейський вектор розвитку, то перед сучасними закладами вищої освіти постало завдання формування особистості, здатної жити і діяти в нових умовах, тобто підготовки фахівця, здатного до адаптації своїх знань, умінь та навичок у полікультурному середовищі. Такі зміни активізували пошук нових форм і методів організації освітнього процесу. Сучасними вітчизняними науковцями здійснюється розробка концепцій оновлення освітньої структури, основних

технологій навчання й виховання, однією із яких є втілення у навчальний процес методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. В умовах глобалізації зростає роль іноземних мов не в загальному, а у професійному напрямку, адже окрім статусу політичного, соціально-економічного, механізму культурологічного та міжнаціонального порозуміння між представниками світової спільноти, знання фахової іноземної мови різноманітними спеціалістами дає можливість не лише бути конкурентоспроможними на сучасному полікультурному ринку праці, а й продвигати нашу країну до європейської спільноти, адже: в останнє десятиліття почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу; розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними навчальними закладами; розробляються програми із освітньої мобільності, активізується участь українських фахівців у спільних міжнародних проектах; сучасний світ став більш багатонаціональним і багатомовним: з одного боку, активізується процес глобалізації та економічної конкуренції, а з іншого – зростає кількість мігрантів, біженців, переселенців, які потребують, у першу чергу, соціальної допомоги та підтримки; відбулися прогресивні зміни на сучасному ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють принаймні однією іноземною мовою фахово.

Зважаючи на актуальність професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, для ефективності такої підготовки, вбачаємо доцільність впливу на цей процес на різних рівнях: на рівні держави (внесення такого типу навчання до нормативно-правових документів, що регулюють освітню діяльність в Україні); на рівні ЗВО (означення такого типу професійної підготовки у навчальних планах, оцінювання професійної активності викладача, який здійснює професійну підготовку студентів білінгвально); на рівні спеціальності (створення білінгвальних навчально-методичних комплексів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки).

Оскільки професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі стала актуальною необхідністю, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка на кафедрі соціальних технологій була розроблена і впроваджена у освітній процес авторська модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка довела свою ефективність.

Однак, зважаючи на те, що студенти вступають на навчання з різним рівнем володіння іноземною мовою, серед перспектив розвитку професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі в умовах університету вбачаємо розробку прогностичної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка дасть можливість на основі прогнозування основних компонентів білінгвальної професійної комунікативної компетентності, адаптувати авторську модель навчання відповідно до рівня підготовленості різних категорій студентів. Прогностична модель професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі повинна базуватися на певному математично-статистичному апараті, яка, за певних умов, уможливить коригування процесу професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі, забезпечивши можливість здійснення прогнозування результатів її застосування. Це дасть можливість адаптувати, коригувати, видозмінювати професійну підготовку майбутніх фахівців на білінгвальній основі, досягаючи її максимальної ефективності у вирішенні проблеми максимізації професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Серед проблем, що потребують вирішення в умовах білінгвальної освіти, також існує проблема контролю та сертифікації. Тому серед перспектив розвитку професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі в умовах університету вбачаємо потребу у виділенні циклу дисциплін у додатках до диплома студента, де б зазначалося, що студент вивчав відповідний цикл дисциплін білінгвально.

Також важливим напрямком розвитку професійної підготовки на білінгвальній основі вважаємо написання та захист магістерської дипломної

роботи іноземною мовою, що у свою чергу, породжує проблему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які є учасниками процесу професійної підготовки на білінгвальній основі.

За результатами пілотного опитування, яке проводилося серед науково-педагогічних працівників вітчизняних закладів вищої освіти, переважна більшість НПП кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, розуміють актуальність та перспективність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі та готові (за умови попередньої підготовки) викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

Тому для ефективності впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у вітчизняні ЗВО вважаємо доцільним розробку методичних рекомендацій, у яких буде запропонований алгоритм розробки та впровадження у навчальний процес моделі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, а також базові механізми, правила та умови щодо розробки навчально-методичного забезпечення для професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Не дивлячись на те, що процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є актуальним і ефективним, вимушені констатувати, що існує ряд невирішених проблем, які потребують подальшої розробки: білінгвальні освітні програми і навчальні плани, шляхи розвитку здібності до білінгвальної самоосвіти, реалізація особистісно-орієнтованого підходу у білінгвальній освіті, системність освітніх взаємозв'язків і обмінів, тестування, контроль та сертифікація, системність у взаємодії та обміні інформацією, використання нових освітніх технологій у білінгвальній освіті.

Варто відзначити, що вищезазначені проблеми є актуальними і потребують вирішення найближчим часом, адже вони слугують в якості інструмента в

системі освіти та самоосвіти в умовах професійної підготовки на білінгвальній основі в університеті і включають міжнародний полікультурний аспект у зміст освіти, зумовлюючи таким чином підготовку майбутніх спеціалістів соціальної сфери до роботи у полікультурних умовах.

Окрім перспектив розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі в умовах університету, які були виділені нами, та проблем, що супроводжують процес професійної підготовки на білінгвальній основі і потребують негайного вирішення, варто також відзначити певні ризики, які виникають у процесі професійної підготовки на білінгвальній основі, для уникнення негативних наслідків від такого виду професійної підготовки.

Оскільки процес професійної підготовки на білінгвальній основі передбачає велике навантаження на викладача при підготовці до занять, то не науково-педагогічні працівники висловлюють бажання викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, попри очевидну користь такого навчання для студентів.

Також існує проблема слабого володіння викладачами профільних кафедр іноземною мовою та небажання підвищувати свій рівень знань іноземної мови. Щоб запобігти цій проблемі, викладачами кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка, якими була розроблена і успішно впроваджена у навчальний процес технологія професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, планується розробка методичних буклетів для викладачів, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, у яких будуть представлені інноваційні форми, методи, прийоми, які доцільно використовувати в умовах білінгвального навчання.

Існують також ризики професійної підготовки на білінгвальній основі і для самих студентів: оскільки таке навчання потребує подвійних зусиль (професійний і лінгвістичний аспекти), і потребує від студента як більше часу, так і зусиль для підготовки і опрацювання навчальної дисципліни, за відсутності

високої мотивації це може спричинити до гіршого засвоєння матеріалу, у порівнянні із класичним навчанням. Щоб цього не сталося науково-педагогічні працівники, що здійснюють професійну підготовку на білінгвальній основі, повинні постійно працювати над підвищенням мотивації студентів до навчання.

За умови професійної підготовки на білінгвальній основі, яка підвищує конкурентоспроможність фахівців на сучасному ринку праці, постає також проблема відтоку кадрів за кордон. Згідно результатів моніторингу відтоку фахівців соціальної сфери у Житомирському регіоні за останні три роки (2015 – 2018 роки) це становить 3% від загальної кількості випускників. Цей відсоток є дуже малим, щоб приймати міри по припиненню відтоку кадрів, але зважаючи на існування ризику, потрібно в подальшому проводити моніторинг міграції вітчизняних фахівців.

Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців на білінгвальній основі в умовах університету є перспективною, а необхідність її впровадження у навчальний процес університету продиктована соціальним замовленням на білінгвальних фахівців в умовах глобалізації та полікультуризації сучасного суспільства. Очевидним є і те, що професійна підготовка на білінгвальній основі може принести майбутньому фахівцю більше користі, ніж класична, розвиваючи у студента елементи професійної компетентності, які у майбутньому дадуть можливість бути високопрофесійним фахівцем у своїй галузі спроможним втілювати у свою діяльність найкращі світові здобутки.

### **Висновки до п'ятого розділу**

Для характеристики стану професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі було проведено пілотне опитування студентів, науково-педагогічних працівників різних закладів вищої освіти України та роботодавців майбутніх фахівців соціальної сфери.



За результатами узагальнення даних пілотного опитування було встановлено, що як замовники на фахівців соціальної сфери - роботодавці, так і студенти та науково-педагогічні працівники добре обізнані із поняттям "білінгвальне навчання", вбачають переваги у фахівцях, які у процесі професійної підготовки вивчали дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально над фахівцями, які навчалися за класичною системою, розуміють актуальність і потребу у білінгвальних галузевих фахівцях. Більшість опитаних студентів та науково-педагогічних працівників вважають потрібним і корисним білінгвальне вивчення (викладання) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та виражають готовність до викладання (НПП) та навчання (студенти) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, а більшість роботодавців майбутніх фахівців соціальної сфери виражають потребу у білінгвальних фахівцях для виконання міжнародних проектів та внутрішньої діяльності.

У межах функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі білінгвальне навчання розглядається не як спосіб вивчення іноземної мови, а як шлях засвоєння соціально-педагогічних знань за рахунок використання іноземної мови як засобу навчання. Зміст білінгвального навчання є міждисциплінарним синтезом фахових, мовних, соціокультурних елементів та, на різних етапах навчання, представлений різними одиницями складності: від білінгвально-дидактичного елемента на початковому етапі навчання до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються іноземною мовою, на завершальному етапі білінгвального навчання у ЗВО. Специфікою процесуального втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у навчальний процес є її поетапність. Важливою особливістю функціонування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є різноманітність варіантів використання рідної та іноземної мови у процесі білінгвального навчання.

У даному розділі були представлені програма і організація експериментальної перевірки ефективності моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Під час проведення підготовчого етапу експерименту було з'ясовано актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, що вимагають вирішення; висунуто гіпотезу та поставлено завдання дослідження, встановлено об'єкт та предмет педагогічного дослідження.

Під час формувального етапу експерименту в діяльність Житомирського державного університету імені Івана Франка було впроваджено авторський варіант моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Експериментальним шляхом було доведено ефективність застосування авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, що відображається у збільшенні студентів, рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності яких характеризується як високий та достатній.

Таким чином, гіпотеза, покладена в основу дослідження про те, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти, рівень їх професійної компетентності та мотивація до кар'єрного зростання підвищуватиметься за умови впровадження в діяльність ЗВО авторського варіанту моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, підтвердилася. Також були представлені перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду професійної підготовки на білінгвальній основі та запропоновано новий підхід до вирішення актуальної наукової проблеми – підвищення професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери шляхом білінгвальної професійної підготовки. Результати теоретико-експериментальної роботи підтвердили правомірність висунутої гіпотези, а реалізовані завдання дослідження дали можливість сформулювати наступні висновки:

1. Було доведено, що метою професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі є розвиток їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності. Серед низки проаналізованих у межах даного дослідження підходів, були виокремлені методологічні підходи, які є найбільш ефективними в умовах розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності: загальнонаукові (системний), науково-градієнтні (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, соціокультурний, технологічний) та лінгвістичні (кредитно-блоковий, тематичний, словниковий).

2. Білінгвальна професійна комунікативна компетентність була визначена як здатність особи ефективно виконувати професійні обов'язки з можливістю виконання функцій комунікації, документоведення, наукової діяльності та професійного саморозвитку та самовдосконалення як рідною, так і іноземною мовами. Основними компонентами, які є складовими білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, були виділені: особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний. Зважаючи на виділені компоненти БПКК, білінгвальна професійна комунікативна компетентність фахівців соціальної сфери може бути сформована, відповідно до виділених критеріїв (мотиваційного, операційного, предметно-мовного та результативного), на

чотирьох рівнях: адаптаційному (низькому), адитивному (середньому), рівноправному (достатньому) та творчому (високому).

3. Аналіз вітчизняних та зарубіжних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери надав можливість виокремити моделі, які уможливають білінгвальну підготовку фахівців: рольова модель, контекстна, професійного взірця, соціальної взаємодії, інформаційна, персонологічна, модель Д. Кокса. Також були виокремлені чинники, які впливають на потребу професійної підготовки кадрів для соціальної сфери на білінгвальній основі: зростання соціальних проблем, збільшення кількості державних та недержавних альтернативних соціальних служб, які створюються та фінансуються іноземними інвесторами, місіями, фондами, що спричиняє потребу у білінгвальному професійному обміні та взаємодії, попит на даний вид професійної діяльності, зростання ринку пропозицій соціальних послуг, динаміка соціальних та освітніх потреб населення.

4. У ході моделювання процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, були виокремлені загальні основи розробки такої моделі. Було встановлено, що модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі повинна бути побудована у вигляді освітньої структурно-функціональної моделі, її завданням є дослідження навчального процесу з метою забезпечення підвищення професійної комунікативної компетентності випускника. Врахувавши усі конструкти, необхідні для побудови моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, результативно-коригуючий), які базуються на загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципах навчання, загальнодидактичних та інноваційних формах організації навчання, новітніх та класичних методах навчання, враховуючи мету та завдання білінгвального навчання, була створена модель професійної

підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. За такою моделлю професійна підготовка майбутніх фахівців відбувається у чотири етапи, що надає можливість майбутнім фахівцям соціальної сфери у процесі навчання досягнення певного рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності. Зміст білінгвального навчання є міждисциплінарним синтезом фахових, мовних, соціокультурних елементів та, на різних етапах навчання, представлений різними одиницями складності: від білінгвально-дидактичного елемента на початковому етапі навчання до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються іноземною мовою, на завершальному етапі білінгвального навчання у ЗВО. Специфікою процесуального втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у навчальний процес є її поетапність. Важливою особливістю функціонування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є різноманітність варіантів використання рідної та іноземної мови у процесі білінгвального навчання.

5. Методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО забезпечується ієрархічними зв'язками між її елементами, починаючи з введення білінгвально-дидактичного елемента у дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на першому-другому році навчання, з переходом на третьому-четвертому році навчання до викладання білінгвальних змістових блоків дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, з подальшим переходом до викладання 1-2-х дисциплін цього циклу іноземною мовою на п'ятому-шостому році навчання, завершаючи цикл викладанням оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою під час останнього року підготовки фахівців.

6. Для реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі було розроблене спеціальне навчально-методичне забезпечення. Оскільки на першому етапі білінгвального навчання у

ЗВО головним структурним компонентом моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає білінгвально-дидактичний елемент, який передбачає введення термінів білінгвально, то для цього етапу БН був розроблений понятійно-термінологічний білінгвальний словник. До словника також увійшов короткий граматичний довідник з англійської мови та словник-розмовник найпоширеніших наукових кліше та виразів англійською мовою. Для другого (доповнюючого) етапу білінгвального навчання були розроблені білінгвальні змістові блоки, які включають до свого складу основну частину у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовний перелік теоретичних та практичних завдань (українською та англійською мовами) та додаткову, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера). Для третього та четвертого етапів білінгвального навчання, на яких передбачається викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, були розроблені білінгвальні навчально-методичні посібники, які окрім словника соціально-педагогічного спрямування з перекладом термінів на рідну мову, містять теоретичну частину, у якій представлено особливості перекладу наукової літератури. Основний курс посібника складається з розгорнутого тексту лекцій рідною мовою та розгорнутої анотації іноземною (англійською) мовою, а також із теоретичних запитань для самоконтролю та професійно-орієнтованих завдань, що стосуються заданої теми, викладених іноземною мовою, а також тестових завдань для перевірки засвоєння матеріалу.

7. За результатами узагальнення даних пілотного опитування було встановлено, що як замовники на фахівців соціальної сфери - роботодавці, так і студенти та науково-педагогічні працівники добре обізнані із поняттям "білінгвальне навчання", вбачають переваги у фахівцях, які у процесі професійної підготовки вивчали дисципліни циклу професійної та практичної

підготовки білінгвально над фахівцями, які навчалися за класичною системою, розуміють актуальність і потребу у білінгвальних галузевих фахівцях. Більшість опитаних студентів та науково-педагогічних працівників вважають потрібним і корисним білінгвальне вивчення (викладання) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та виражають готовність до викладання (НПП) та навчання (студенти) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, а більшість роботодавців майбутніх фахівців соціальної сфери виражають потребу у білінгвальних фахівцях для виконання міжнародних проектів та внутрішньої діяльності. Під час формувального етапу експерименту в діяльність Житомирського державного університету імені Івана Франка було впроваджено авторський варіант моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Експериментальним шляхом було доведено ефективність застосування авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, що відображається у збільшенні студентів, рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності яких характеризується як високий та достатній. Таким чином, гіпотеза, покладена в основу дослідження про те, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти, рівень їх професійної компетентності та мотивація до кар'єрного зростання підвищуватиметься за умови впровадження в діяльність ЗВО авторського варіанту моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, підтвердилася.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агадулін, Р. Р., 2007. Пізнавальна виховна робота у ЗВО: досвід формування полікультурної компетентності сучасного вчителя. *Педагогіка і психологія*. №3, с. 64–72.
2. Агарков, О. А., 2014. Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект. *Грані*, [online], с. 81–85. Доступно: URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani\\_2014\\_4\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2014_4_17) (Дата звернення 12. 10. 2016).
3. Агранат, Ю. В., 2006. *Социальная работа: что это значит? Social work: what does it mean?* (учебное пособие по английскому языку для студентов 2 курса специальности "Социальная работа"). Изд-во: ДВГУПС.
4. Айвазян, С. А., 2001. *Прикладная статистика. Основы эконометрики*. Том 2. Москва: Юнити-Дана.
5. *Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть*, 2001. [монографія]. Київ: УДЦССМ.
6. Александров, В. М., 2009. *Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови*. Кандидат наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
7. Александрова, Г. П., 2001. Билингвальное обучение в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка. *Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя*. Москва, с. 61–63.
8. Алексашенкова, И. В., 2000. *Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.
9. Алексашина, И. Ю., 2000. *Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение*. Практическая методология решения педагогических задач. СПб.: Специальная Литература.
10. Алексюк, А. М., 1998. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*.



Київ: Либідь.

11. Алиев, Р., Каже, Н., 2005. *Билингвальное образование. Теория и практика*. Рига, "RETOREKA A".

12. Амонашвили, Ш. А., 1980. *Обучение. Оценка. Отметка*. Москва: Знание.

13. Андрущенко, В. П., 1996. *Сучасна соціальна філософія : курс лекцій*. Київ: Генеза.

14. Андрущенко, В. П., 2001. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України*, с. 11–17.

15. Андрущенко, В. П., 2001. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть. *Вища освіта України*, с. 6–12.

16. Андрущенко, В., 2000. Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні. *Педагогічна газета*. № 12.

17. Антонова, О. Є., 2014. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній педагогіці. *Нові технології навчання : наук.-метод. зб.* Київ-Вінниця: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Вип. 83, с. 32–44.

18. Артемчук, Г. І., 2004. *Вища школа України: реальність і тенденції розвитку*. Київ: Ленвіт.

19. Архипова, С., 2009. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. *Вісник Львівського університету: Серія педагогіка*, вип. 25. Ч. 1, с. 99–105.

20. Асахова, В. М., 1998. *Нові методи навчання*. Київ: Освіта України.

21. Астахова, В. І., 2002. Нові тенденції в соціально-економічному розвитку української вищої школи і завдання управлінської політики. *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 15–18.

22. Атанов, Г. А., 2004. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении. *Education Technology & Society*, № 7(2), с. 179–184.

23. Балл, Г. О., 2000. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. І. А. Зязюн, ред. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ: ВІПОЛ, с.134–157.

24. Балл, Г. О., 2000. Підготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості. *Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи)*. Київ: Наук.думка, с. 7–21.

25. Балл, Г. О., Перепелиця, П. С., 1998. Психолого-педагогічні засади організації допрофесійної підготовки школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 5, с. 149–159.

26. Барабаш, В. В. ред., 2008. *Соціальні технології : світовий досвід та тенденції розвитку в Україні* : [монографія]. Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В. С.

27. Бахов, І. С., 2009. *Формування професійної міжкультурної комунікації у майбутніх перекладачів* : [монографія]. Київ: ДП "Вид. дім Персонал".

28. Бебик, В. М. ред., 2004. *Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в Європейський простір вищої освіти* : монографія. Київ: МАУП.

29. Безпалько, О. В., 2011. Оптимізація підготовки соціальних педагогів у сучасному освітологічному просторі. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Пед. ін-т, Ін-т психології і соціальної педагогіки. [online], Київ, Вип. 5. Доступно: URL: [http:// www.psych.kiev.ua/](http://www.psych.kiev.ua/) (Дата звернення 21.09.2017).

30. Безпалько, О. В., 2012. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип.14, ч. 2, с. 73–80.

31. Бейкер, К., 2016. *Основи білінгвальної освіти і білінгвізму*. 5-те вид. Дніпро: ЛІРА.

32. Берберян, А. С., 2010. Использование технологий личностно-центрированного обучения в процессе аудиторной работы в вузе. *Четвёртая годовичная научная конференция (30 ноября – 4 декабря 2009 г.). Сборник научных статей : в 2 частях.* Часть 2. Ереван: Изд-во РАУ, с. 546–556.

33. Березін, О. В., 2013. *Механізми формування та методологія розвитку закладів і підприємств соціального обслуговування* : [монографія]. Полтава: ІнтерГрафіка.

34. Березюк, О. С., Мудра, О., 2014. Рефлексивна складова дидактичної підготовки учителів початкової школи в умовах сучасної освітньої системи. *Тенденції модернізації національних освітніх систем: збірник наукових праць.* Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

35. Берека, В. Є., 2008. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика* : [монографія]. Хмельницький: ХГПА.

36. Беспалько, В. П., 1993. Стандартизация образования: основные идеи и понятия. *Педагогика*, № 5, с. 45–62.

37. Беспалько, В. П., Татур, Ю. Г., 1989. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов* : учеб.-метод. пособие. Москва: Высшая школа.

38. Бех, В. П., Лукашевич М. П., Туленков, М. В., 2008. *Соціальна робота і формування громадянського суспільства* : [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

39. Бех, І. Д., 2008. *Виховання особистості* : підручник. Київ: Вид-во "Либідь".

40. Бех, І. Д., 2008. *Особистісно-орієнтоване навчання*. Київ: ІЗМН.

41. Бех, І. Д., 2009. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*, с. 5–7.

42. Биков, В. Ю., 2008. *Моделі організаційних систем відкритої освіти* : [монографія]. Київ: Атіка.

43. Білецька, І. О., 2014. *Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх*

навчальних закладах США. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

44. Білецький, В. С. ред., 2004 – 2013. *Мала гірнича енциклопедія* : у 3 т. Дніпропетровськ: Східний видавничий дім.

45. Біляковська, О. О., Мищишин, І. Я., Цюра, С. Б., 2013. *Дидактика вищої школи* : навч. посіб. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка.

46. Богданова, І. М., 2007. Шляхи та засоби вдосконалення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. *Наука і освіта*, № 1 – 2, с. 116–119.

47. Боднар, Л. В., 2006. *Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

48. Бойченко В. В. ред., 2013. *Дидактичні системи у вищій освіті* : навч. посіб. Умань: ПП Жовтий О. О.

49. Бойченко, В. В., 2003. До загальнолюдського крізь призму національного (проблеми полікультурного виховання). *Педагогіка і психологія*, № 3–4 (39–40), с. 106–112.

50. Бойченко, В., 2009. Шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності студентів педагогічного університету. *Вісник львівського університету*, № 25, с. 293–299.

51. Бондалетов, В. Д., 1987. *Социальная лингвистика*. Москва: Просвещение.

52. Бондар, В. І., 2005. *Дидактика*. Київ: Либідь.

53. Бондар, О., 2005. *Оцінювання як функція управління*. [online]. Доступно: <http://osvita.ua/school/method/1339/> (Дата звернення 20.03.2012 р.).

54. Бондар, С., Момот, Л., Липова, Л., Головка, М., 2003. *Перспективні педагогічні технології*: Навч. посіб. Рівне: Тетіс.

55. Бочарова, В. Г., 1999. *Профессиональная социальная работа*:

*личностно-ориентированный поход* : [монография]. Москва: Институт педагогики социальной работы РАО.

56. Брыксина, И. Е., 2009. *Концепция билингвального / бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности)*. Доктор наук. Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина.

57. Бусел, В. Т. ред., 2005. Система. *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)*. 5-те вид. Київ; Ірпінь: Перун.

58. Вайнола, Р. Х., 2008. *Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки* : [монографія]. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр.

59. Вайнола, Р. Х., 2009. *Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

60. Вайнола, Р. Х., Сисоєва, С. О., 2010. *Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін* : навч. посіб. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка.

61. Вайнрайх, У., 1979. *Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования*. Пер. с англ. языка и комментарий Ю. А. Жлуктенко. Киев: Высшая школа, с. 22.

62. Вайнрайх, У., 1999. *Одноязычие и многоязычие. Зарубежная лингвистика* : пер. с англ. Москва: Прогресс, Т. 3, с. 7-42.

63. Вакуленко, М., Вакуленко, О., 1996. *Наука термінологія та її методи. Тези 4-ї Міжнар. наук. конф. "Проблеми укр. наук.-техн. термінології"*, (17–20 грудня 1996 р.). Львів: Вид-во Держ. ун-ту "Львівська політехніка", с. 11–12.

64. Валеева, Р. А., Королева, Н. Е., Сахапова, Ф. Х., 2014. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России. *Фундаментальные исследования*, [online], № 5 – 1, с. 162–166. Доступно: URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33806> (Дата звернення 01.08.2018).

65. Васянович, Г. П., 2002. *Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект)* : [монографія]. Вид. 2. Львів: Львівський державний фінансово-економічний інститут.

66. Ващенко, Г. Г., 1997. *Загальні методи навчання* : підруч. для педагогів. Київ: Укр. вид. спілка.

67. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2001. Київ; Ірпінь: Перун.

68. Венгржановський, В., 1998. Творчий підхід до системи навчання у вищій школі. *Нова педагогічна думка*. № 31.

69. Верба, Л.Г., 2004. *Історія англійської мови*. Вінниця: Нова книга.

70. Верещагин, Е. М., 1966. К характеристике билингвизма эпохи Кирилла и Мефодия. *Советское славяноведение*, № 2, с. 61–65.

71. Верещагин, Е. М., 1969. *Психологическая и методическая характеристика двуязычия*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

72. Верещагин, Е. М., 1969. *Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков*. Москва: Изд-во Моск. уни-та, с. 38–45.

73. Видишко, Н. В., 2010. *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

74. Витятнев, М. Н., 1971. О методах обучения языкам. *Проблемы отбора учебного материала*. Москва: Изд-во МГУ, с. 139–156.

75. Вишневецький, В. І., 2004. Детермінований хаос, глибина і точність прогнозу функціонування складних систем. *Вісник НТУ МОНУ*, № 9, с. 43–47.

76. Вишневський, О., 2006. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. Дрогобич: Коло.

77. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті, 2003. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України. *Інформаційний збірник МОН України*, № 8, с. 3–14.

78. Вітвицька, С. С., 2003. *Основи педагогіки вищої школи* : методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.

79. Вітвицька, С. С., 2005. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 21, с. 8–11.

80. Волкова, Н. П., 2001. *Педагогіка* : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академія.

81. Гайдук, Н. М., 2004. *Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади)*. Кандидат наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

82. Галагузова, Ю. Н., 2001. *Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов*. Доктор наук. Московский государственный социальный университет.

83. Гальскова, Н. Д., 2003. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 12.; № 3, с. 3–6.

84. Гез, Н. И., 1985. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 25.

85. Герд, А. С., 2005. *Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия*. 2-е изд., исправ. СПб.: Изд-во СпбГУ, с. 35.

86. Гладуш, В. А., 2014. *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія* : навч. посіб. Дніпропетровськ: ТОВ "Роял Принт".

87. Глигало, Ю. В., 2010. Соціально-перцептивна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки. *Теорія та методика управління освітою*. [online]. № 5. Доступно: URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11glispt.pdf>. (Дата звернення 22.06.2014).

88. Глузман, А. В., 1997. *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Киев: Просвита.

89. Глузман, А. В., 1998. *Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования* : [монография]. Киев: Поисково-издательское агенство.

90. Глушков, В. М. ред., 1973. *Енциклопедія кібернетики* : в 2 т. Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії.

91. Годлевська, Д. М., 2007. *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

92. Гонтмахер, Е., Трубин, В., 2000. Эволюция системы социальной поддержки населения. *Общество и экономика*, № 9 – 10, с. 25–28.

93. Гончаренко, С. У. ред., 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

94. Горбань, О. М., Бахрушин, В. Є., 2004. *Основи теорії систем та системного аналізу*. Запоріжжя, ГУ "ЗІДМУ".

95. Горпинич, О. В., 2004. Соціальна робота в Україні : стан та перспективи розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, № I (23), с. 67–74.

96. Госсє, О. В., 1996. *Подготовка будущего учителя к социально-педагогической деятельности*. Кандидат наук. Волгоградский государственный педагогический университет.

97. Грабар, І. Г., Гуменюк, М. О., Даник, Ю. Г. ред., 2015. *Методологічні основи наукових досліджень. Математичне моделювання та оптимізація складних систем і процесів*: навчальний посібник. Житомир: ЖВІ ДУТ.

98. Грига, І., Іванова, О., 1997. Культурні передумови виникнення соціальної роботи в Україні. *Соціальна політика і соціальна робота*, с. 95–106.



99. Гринчишин, Д. Г. ред., 2010. *Короткий тлумачний словник української мови*. Київ: Вид. центр "Просвіта", с. 46.
100. Гриценко, О. О., 2001. *Нова політика у сфері вищої освіти. Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть*. Київ: Видавничий дім "KM Academia", с. 83–88.
101. Гришкова, Р. О., 2007. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей* : [монографія]. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили.
102. Гришкова, Р. О., 2014. *Іншомовна підготовка студентів у контексті інтернаціоналізації освіти. Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні*. Миколаїв, с. 6–11.
103. Гришкова, Р. О., 2015. *Інтернаціоналізація освіти з позицій компетентнісного підходу до навчання. Стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі*. Миколаїв, с. 24–29.
104. Гришкова, Р. О., 2015. *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей* : навч. посібник. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили.
105. Гулецька, Я. Г., 2007. *Вища освіта в умовах полікультурності суспільства. Вища технічна освіта: Проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу*: VIII міжнар. наук.-метод. конференція. Київ, 21-22 верес. 2007р. Київ, с. 265–267.
106. Гулецька, Я. Г., 2007. *Полікультурна освіта студентської молоді в університетах* : методичні рекомендації. Київ: "Копі Центр".
107. Гура, О. І., 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності* : навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури.
108. Гуренко, О. І., 2009. *Проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога в сучасних соціокультурних умовах : полікультурний аспект. Збірник Наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ, с. 153–161.

109. Гуренко, О. І., 2017. *Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття*. [online]. Доступно: URL: <http://vuzlib.com/content/view/160/84/> (Дата звернення 22.03.2017).

110. Гурч, Л. М., 2003. Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності. *Проблеми і перспективи розвитку фінансової системи України*, Вип. 9, с. 151–153.

111. Гусак, А. М., Ковальчук, А. О., Дорошенко, І. С., 2010. *Фізика твердого тіла. Білінгвальний курс. (Solid state physics. Bilingual course.)* : навчальний посібник. Черкаси: Видавництво ЧНУ.

112. Гусєва, Р. П., 2003. Методична готовність викладачів до створення комплексного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. *Середня професійна освіта*, № 3, с. 15–18.

113. Д'яков, А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б., 2004. *Основи термінотворення : семантичний та соціолінгвістичний аспекти* : [монографія], Київ: ВД "Academia".

114. Даниленко, Л., 2006. *Інноваційний освітній менеджмент*: Навч. посібник. Київ: Главник.

115. Дацун, Н. А., 2007. *Билингвальная подготовка будущего юриста как профессиональной языковой личности: на материале изучения английского языка*. Кандидат наук. Сочинский государственный университет туризма и курортного дела.

116. Дворнікова, К. В., 2011. Полікультурна освіта (виховання) і її важливість для суспільства. *Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць*. Полтава, с. 99–102.

117. Девлетов, Р. Р., 1999. *Русско-крымскотатарско-украинский математический учебно-терминологический словарь*. Київ: Педагогічна думка.

118. Девлетов, Р. Р., 2003. *Русско-украинско-крымско-татарский терминологический словарь по методике обучения языкам*. Симферополь: Доля.

119. Девлетов, Р. Р., 2005. Методичні можливості здійснення рекомендацій Ради Європи "Про сучасні мови" в навчанні лексики російської, української, кримськотатарської мов на уроках немовного циклу. *Культура народів Причорномор'я*, № 69, с. 102–105.

120. Девлетов, Р. Р., 2010. Полилог языков и культур в практике обучения. *Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского*. Т. 23 (62), № 2, Ч. 1, с. 407–410. (Серия: "Филология. Социальные коммуникации").

121. Девлетов, Р. Р., 2010. *Русско-украинский толковый словарь гуманитарных и общечеловеческих ценностей*. Симферополь: Оджакъ.

122. Девлетов, Р. Р., 2011. *Практический курс трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла : учебное пособие*. Симферополь: Оджакъ.

123. Девлетов, Р. Р., 2012. Лингводидактическое обеспечение уроков английского языка в условиях модернизации школьного языкового образования в билингвальной среде. *Збірник наукових праць. Теоретична і дидактична філологія*, Переяслав-Хмельницький, Вип. 3, с. 49–54.

124. Девлетов, Р. Р., 2012. *Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені м. П. Драгоманова, Київ.

125. Дерка, Т. Г., 2017. *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання*. Доктор наук. Київський університет імені Бориса Грінченка.

126. *Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття)*, 1994. Київ: Райдуга.

127. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти*, 2017. [online]. Доступно: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п> (Дата звернення 20.12.2017).

128. Десятов, Т., 2002. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку у масштабах геополітичних регіонів. *Неперервна освіта*. №2, с. 12–17.

129. Дичківська, І. М., 2004. *Інноваційні педагогічні технології* : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004.

130. Дмитриева, И. И., 2001. *Теория и практика билингвального обучения*: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.

131. Дмитриева, И. И., Коровина, О. С., 2002. *Теория и практика билингвального обучения*: Учеб.-метод. пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.

132. Доэл, Д., Шардлоу, С. ред., 1997. *Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы*. Москва: Аспект Пресс.

133. Драб, Н. Л., 2005. *Навчання майбутніх економістів ініомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою)*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

134. Дубасенюк, О. А. ред., 2004. *Практикум з педагогіки* : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Центр навчальної літератури.

135. Дубасенюк, О. А. ред., 2008. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : [монографія]. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

136. Дубасенюк, О. А. ред., 2016. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : [монографія]. Житомир: Вид-во Рута.

137. Дубасенюк, О. А. ред., 2017. *Практикум з педагогіки*. 4-тє вид., доп. і перероб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

138. Дубасенюк, О. А., 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога* : [монографія]. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка.
139. Дубасенюк, О. А., 2014. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 12–28.
140. Дубасенюк, О. А., 2015. *Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика* : [монографія]. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
141. Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., 2012. *Методика викладання педагогіки* : навчальний посібник : вид. 2-ге, доп. Житомир: ви-во ЖДУ ім. І. Франка.
142. Дудник, І. М., 2009. *Вступ до загальної теорії систем* : посібник. Київ: Кондор.
143. Дука, Н. А., 1999. *Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности*. Кандидат наук. Омский государственный педагогический университет.
144. Дяченко–Богун, М., 2014. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*, Випуск 14, с. 74–79.
145. Дьячков, М. В., 2002. *Социолингвистика*: матеріали для лекцій и семинарских занять. Москва: Апкипро.
146. Етапи моделювання. [online], *Освіта України: Інформаційний центр*. Доступно: URL: [http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/\(lfnf](http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/(lfnf) (Дата звернення 05.06.2018).
147. Етапи моделювання. [online], *Освіта України: Інформаційний центр*. Доступно: URL: [http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/\(lfnf](http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/(lfnf) (Дата звернення 05.06.2018).
148. Єріна, А. М., 2001. *Статистичне моделювання та прогнозування* : навч. посібник. Київ: КНЕУ.

149. Жукович-Дородних, Н. М., 2009. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ЗВО I-II рівня акредитації. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка*. Випуск 3, с. 80–85.

150. Журавський, В. С., 2004. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. *Освіта України*, с. 1–2.

151. Забелина, Н. А., 2007. О билингвизме. *Теория языка и межкультурная коммуникация*, № 2, с. 14–19.

152. Загвязинский, В. И., 1987. *Педагогическое творчество учителя*. Москва: Педагогика.

153. Задорожна, І. П., 2012. *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією*. Доктор наук. Київський національний лінгвістичний університет.

154. Зайцева, І. В., 2000. *Мотивація навчання студентів*. Ірпінь: Видав. відділ АДПС України.

155. Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 49 с.

156. Занюк, С., 2001. *Психологія мотивації*. Москва: Ніка-Центр.

157. Зверева І. Д., Петрочко Ж. В. ред., 2007. *Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації* : навч.-метод. комплекс. Київ: Фенікс.

158. Зверева, І. Д. ред., 2013. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум.

159. Зверева, І. Д., 1998. *Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика*. Київ: Правда Ярославичів.

160. Зверева, І. Д., Лактіонова, Г. М. ред., 2003. *Соціальна робота в Україні* : навч. посібник. Київ : Науковий світ.

161. Зверєва, І. Д., Лактіонова, Г. М. ред., 2004. *Соціальна робота в Україні* : навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури.
162. Зверєва, І. Д., Петрович, Ж. В. ред., 2007. *Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації* : навч.-метод. комплекс. Київ: Фенікс.
163. Зеленько, А. С., 2010. Роль і місце компаративної парадигми у становленні когнітивної лінгвістики. *Studia Linguistica*: Зб. наук. пр. до 80-річного ювілею проф. Ф. О. Нікітіної. Київ: ВПЦ "Київський університет", Вип. 4. с. 385–388.
164. Зимівець, Н. В., Лещук, Н. О., Авельцева, Т. П., 2002. *Методика освіти "Рівний – рівному"* : навч. книга. Київ: Міленіум.
165. Зимняя, И. А., 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*: авторская версия. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов.
166. Зінченко, В. В., 2018. Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 1(22). с.115–133.
167. Зязюн, І. А. ред., 2000. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія]. Київ: Видавництво "Віпол".
168. Зязюн, І. А., 2001. Наука і мистецтво педагогічної дії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Ченстохова.
169. Зязюн, І. А., 2002. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 р.р.* Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України, АПН України : у 2-х ч. Харків: "ОВС", с. 28–44.
170. Ильин, Е. П., 2002. *Мотивация и мотивы*. С. Питербург: Питер.
171. Имедадзе, Н. В., 1979. *Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком*. Тбилиси: Мецниереба..

172. Іванова, О. Л., 2003. Основні концептуальні аспекти розробки стандартів підготовки соціальних працівників. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні і за рубежом*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород: Мистецька лінія, с.129–134.

173. Іванова, О., Семигіна Т., 2000. Система соціального обслуговування та соціальних служб в Україні. *Соціальна робота в Україні: перші кроки*. Київ: КМ Academia, с. 112–129.

174. Ільченко, О. В., 2006. Теоретичні основи формування професійної спрямованості майбутніх учителів. *Педагогічні науки*, ч.2. Суми, с. 246–250.

175. Йолон, П., 2002. Загальна теорія систем. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

176. Кадемія, М. Ю., Шахіна, І. Ю., 2011. *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі* : навчальний посібник. Вінниця: ТОВ "Планер".

177. Каменський, О. І., 2009. *Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій*. Кандидат наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

178. Кан-Калик, В. А., Никандров, Н. Д., 1990. *Педагогическое творчество*. Москва: Педагогика.

179. Канюк, О. Л., 2013. Деякі аспекти підготовки соціальних працівників в Німеччині в умовах Болонської реформи. *Науковий вісник Ужгородського університету* : Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Говерла, Вип. 28, с. 56–59.

180. Канюк, О. Л., Козубовська, В. В., 2008. *Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників* : [монографія]. Ужгород: Ужгородський національний університет.



181. Канюк, О. Л., 2009. *Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

182. Канюк, О. Л., Козубовська, В. В., 2008. *Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників* : [монографія]. Ужгород: УжНУ.

183. Канюк, О. Л., 2005. *Deutsch fur Sozialarbeiter* : посіб. з нім. мови для соціальних працівників. Ужгород: УжНУ.

184. Капська, А. Й. ред., 2000. *Технології соціально-педагогічної роботи* : навч. посіб. Київ: УДЦССМ.

185. Капська, А. Й., 2001. *Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи* (модульний курс дистанційного навчання) : навч. посіб. Київ: Наук. світ.

186. Капська, А. Й., 2004. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий часопис*: Серія 11. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 19–29.

187. Карпенко, А. В., 2013. Концепт у сучасних лінгво-когнітивних дослідженнях: підходи до визначення та типологія. *Вісник сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка*. [online]. Доступно: URL:[http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/25391/1/ Karpenko.pdf](http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/25391/1/Karpenko.pdf) (Дата звернення 26. 09.2016).

188. Карпенко, О. Г., 2007. *Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти* : [монографія]. Дрогобич: Коло

189. Карпов, А. В., 2003. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, том 24, № 5, с. 45–57.

190. Карпов, А. В., 2004. *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: Ин-т психол. РАН..

191. Кирсанов, А. А., 2000. *Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста* : [монография]. Казань: Изд-во КГТУ.
192. Кияк, Т. Р., 1989. *Лінгвістичні аспекти термінознавства* : навч. пос. Київ: УМК ВО.
193. Кісь, Р., 2002. *Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму)*. Львів: Літопис.
194. Клепко, С. Ф., 2005. *Наукова робота і управління знаннями* : навчальний посібник. Полтава: ПОІППО.
195. Коваленко, О., 2003. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса.
196. Коваль, Л. Г., Зверєва, І. Д., Хлебик, С. Р., 1997. *Соціальна педагогіка / Соціальна робота* : навч. посіб. Київ: ІЗМН.
197. Ковальчук, А. О., Гусак А. М., 2010. *Нерівноважна термодинаміка та фізична кінетика. Частина 1. Білінгвальний курс. (Non-equilibrium thermodynamics and physical kinetics. Part 1. Bilingual course.)* : навчальний посібник. Черкаси: Видавництво ЧНУ.
198. Ковальчук, В. В., Моїсєєв, Л. М., 2005. *Основи наукових досліджень*: навчальний посібник. 3-е вид., перероб. і допов. Київ: ВД "Професіонал".
199. Ковчина, І. М., 2001. *Сучасні технології соціальної роботи за рубежом* : навч.-метод. посібник. Київ: Логос.
200. Когут, С. Я., 2004. *Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз)*. Кандидат наук. Львівський національний університет ім. Івана Франка.
201. Коккота, В. А., 1989. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа.
202. Коменський, Я. А., 1940. *Вибрані педагогічні твори. Т. 1 : Велика дидактика*. [Пер. з лат.], Київ: Радянська школа.

203. Корнесва, З. М., 2006. *Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

204. Коровина, О. С., 2001. *Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.

205. Кочерган, М.П., 2005. *Вступ до мовознавства*. Київ: Видавничий центр "Академія".

206. Кочерган, М. П., 2006. *Основи зіставного мовознавства: Підручник*. Київ: Видавничий центр "Академія".

207. Кошманова, Т. С., 1999. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 1998 рр.)*. [Наук. ред. І. О. Зязюн]. Львів: Світ.

208. Краковський, Ю., Щербинина, Е., 1998. Иерархическая модель выбора профессии. *Alma mater*, № 11, с. 19.

209. Красильникова, Е. В., 2011. *Методика формирования лингво-профессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования*. Кандидат наук. Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.

210. Кремень, В. Г. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 649–651.

211. Кремень, В. Г. ред., 2003. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз* : [монографія]. Київ: Наукова думка.

212. Кремень, В. Г. ред., 2004. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.)*. Тернопіль: Вид-во ТДПУ.

213. Кремень, В. Г. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

214. Кремень, В. Г. ред., 2014. *Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методологічного семінару. Ч. 1. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України.

215. Кремень, В. Г., 2000. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: польсько-український щорічник, Вип. II. Київ; Ченстохова: Вид-во "Віпол", с. 11–30.

216. Кремень, В. Г., 2001. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : науково-методичний журнал, Вип. 4, с. 7–18.

217. Кремень, В. Г., 2002. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті. *Вища школа*, № 4 – 5, с. 3–33.

218. Кремень, В. Г., Табачник, Д. В. ред., 2011. *Національний освітній глосарій : вища освіта*. Київ: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди".

219. Кубіцький, С. О., 2015. *Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах*: навчальний посібник. Київ: Міленіум.

220. Кузьменко, В. В., Гончаренко, Л. А., 2006. *Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи*: навчальний посібник. Херсон: РІПО.

221. Куклис, Ю. Я., 2002. Билингвальное обучение химии в Латвии: проблема и пути решения. *Актуальные проблемы модернизации химико-педагогического и химического образования* : Материалы 49 Всероссийской научно-практической конференции химиков-педагогов с международным участием, 15-17 мая 2002 г. С.-Петербург. СПб: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, с. 241–242.

222. Кулікова, А. Є., 2009. *Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції*. Кандидат наук. Луганський національний університет імені Т. Шевченка.

223. Курляк, І. Є., 2002. Формування змісту ступеневої підготовки фахівців для сфери соціальних послуг: досвід, проблеми, перспективи. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: Проблеми теорії і практики* : Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29-31 жовтня 2002 р. Київ, с.76–84.

224. Курлянд, З. Н. ред., 2005. *Педагогіка вищої школи*: Навч. посіб., 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання.

225. Кучерук, О. А., 2014. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук*: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, Випуск дванадцятий. Частина І. с. 6–14.

226. Кучмій, О. П., 2004. Міжкультурні комунікації. *Українська дипломатична енциклопедія*: У 2-х т. Київ: Знання України, Т.2.

227. Кушнір, В. А., 2003. *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

228. Лавриченко, Н. М., 2000. *Педагогіка соціалізації: європейські обриси*. Київ: Віра Інсайт.

229. Лазарєв, М. І., 2002. Моделі представлення змісту предметних областей інженерних дисциплін. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ: НМЦ ВО, Вип. 32, с. 38–49.

230. Ланде, Д. В., Фурашев, В. М., 2012. *Основи інформаційного і соціально-правового моделювання* : [монографія]. Київ: ТОВ "ПанТот".

231. Леднев, В. С., 1991. *Содержание образования: сущность, структура, перспективы* : 2-е изд. Москва: Высш. школа.

232. Лещенко, М., 2001. Ідеали педагогіки добра в життєвих реаліях Івана Зязюна. *Рідна школа*, № 8, с. 49–51.

233. Лисянська, Т. М., 2009. *Педагогічна психологія : Практикум* : навч. посіб. Київ: Каравела, 2009.

234. Лігоцький, А. О., 1997. *Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні*. Доктор наук. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

235. Лобода, С. М., 2006. Новітні форми професійної педагогічної комунікації – важливий компонент інтеграції української вищої школи до європейського освітнього простору. *Вища освіта України*. Додаток 3 (т. 2), с. 252–257.

236. Лодатко, Є. О., 2010. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е–журнал*. [online]. Вип. № 1. Доступно: URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine) (Дата звернення 25.04.2017).

237. Лодатко, Є. О., 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів* : [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.

238. Лодатко, Є. О., 2011. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х т, Вип. 3, Т. 1., с. 339–344.

239. Лозниця, В. С., 1999. *Психологія і педагогіка: основні положення*. Навчальний посібник. Київ: “ЕксОб”.

240. Лозова, В. І., Золотухіна, С. Т., Гриньова, В. М., 1989. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. *Вища і середня педагогічна освіта*. Київ, № 14, с. 63–68.

241. Лоренц, У., 1997. *Соціальна робота в изменяющейся Европе*. Амстердам – Киев.

242. Лощенова, І. Ф., 2004. *Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов*. Кандидат наук. Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

243. Луговий, В. І., 2012. Ключові поняття сучасної педагогіки : навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : [зб. наук. праць : в 5 т.], Т. 1. : Загальна педагогіка та філософія освіти. Київ: Педагогічна думка.

244. Лукашевич, М. П., Мигович, І. І., 2002. *Теорія і методи соціальної роботи* : навч. посіб. Київ: МАУП.

245. Лукашевич, М., 2003. *Теорія і методи соціальної роботи*: Навчальний посібник. 2-е вид., доп. і випр. Київ: МАУП.

246. Лукашевич, М., 2007. *Менеджмент соціальної роботи: Теорія і практика*: Навчальний посібник. Київ: Каравела.

247. Луначек, В. Е., 2013. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. [online]. Вип. 1, с. 155–162. Доступно: URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr\\_2013\\_1\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr_2013_1_27) (Дата звернення 16.03.2016).

248. Майструк, Н. О., Кабанцова, А. О., 2011. Професіоналізація комунікативної компетентності соціального працівника. *Вісник НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право*. Випуск 3 (11), с. 70–74.

249. Максименко, С. Д. ред., 2004. *Загальна психологія*: Підручник. Вінниця: Нова книга.

250. Малафіїк, І. В., 2009. *Дидактика*. Навчальний посібник. Київ: Кондор.

251. Малеева, А. В., 2012. *Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

252. Матвійчук, Т. В., 2014. Особливості професійної підготовки соціальних працівників: регіональний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, №1(9), с. 82–86.

253. Матковский, С. О., Вдовин, М. Л., Панчишин, Т. В., 2010. *Статистика: навчальний посібник*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

254. Мельник, Т., 2006. Проблеми сприйняття української мови в умовах білінгвізму. *Методологічні студії*, Вип. 18, с. 28–33.

255. Мельникова, М. С., 2008. *Конструирование междисциплинарных модульных программ в системе билингвального образования*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

256. Мельничук, І. М., 2011. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах*. Доктор наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

257. Мельничук, О. С. ред., 1985. *Етимологічний словник української мови*. Т. II, (К). Київ: "Наукова думка".

258. *Методичні матеріали до створення навчально-методичного комплексу з дисципліни*, 2016. [online]. Доступно: URL: [http://www.mdpu.org.ua/article/uchebni\\_otdel](http://www.mdpu.org.ua/article/uchebni_otdel).

259. Мешко, Г. М., 2007. *Вступ до педагогічної професії: лекції і практичні заняття*. Навч.-метод. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Тернопіль: ТИПУ.

260. Мешко, Г. М., 2008. *Вступ до педагогічної професії : практикум*. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: ТИПУ.

261. Мещанінов, О. П., 2005. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні* : [монографія]. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили.

262. Мещанінов, О. П., 2005. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.



263. Мигович, І. І., 1997. *Соціальна робота (вступ до спеціальності)*. Ужгород: Ужгород. держ. ун-т.

264. Мигович, І. І., 2014. Формування системи підготовки і підвищення кваліфікації соціальних працівників: досвід, проблеми. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, № 1 (6), с. 98–110.

265. Микитенко, Н. О., 2007. Феномен іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. *Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 13–14 грудня 2007 р. Чернівці: Рута, с. 185–189.

266. Микитенко, Н. О., 2009. Концепція змісту освіти у контексті формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця природничого профілю. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції* : Зб. Матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції під патронатом ЮНЕСКО 22 – 24 квітня 2009 р. Київ–Житомир: КІМ, с. 522–529.

267. Микитенко, Н. О., 2010. Педагогічні умови функціонування технології іншомовного фаховоорієнтованого навчання. *Класичні та інноваційні методики навчання іноземних мов* : зб. наук. статей. Львів, с. 103–109.

268. Микитенко, Н. О., 2011. Концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, Вип. 23, с. 93–96.

269. Микитенко, Н. О., 2011. Модель іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, № 3. Хмельницький: ХІСТ, с. 112–121.

270. Микитенко, Н. О., 2011. *Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю*. Доктор

наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

271. Микитенко, Н., 2011. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : [монографія]. Тернопіль: ТНПУ.

272. Мифтахова, Н. Ш., 2012. *Методология и методика адаптационного обучения химии на двуязычной основе в высшей школе* : [монография]. Казань: Изд-во Казан, нац. исслед. технол. ун-та.

273. Мифтахова, Н. Ш., 2013. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе. *Сибирский педагогический журнал*, № 2. с. 94–99.

274. Мифтахова, Н. Ш., 2013. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе. *Сибирский педагогический журнал*, № 2, с. 94–99.

275. Мифтахова, Н. Ш., 2013. *Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе*. Доктор наук. Казанский национальный исследовательский технологический университет.

276. Мифтахова, Н. Ш., 2015. Методические аспекты использования родного языка билингвальных студентов при обучении в техническом вузе. *Проблемы и перспективы реализации билингвизма в техническом вузе*: материалы VIII Респ. межвуз. метод. семинара. Казань: КГТУ, с.182-187.

277. Михайлов, М. М., 1989. *Двуязычие: проблемы, поиски*. Чебоксары: Чувашское книжное из-во.

278. Мищик, Л. И., 1996. *Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты)*. Запорожье: ИПК "Запорожье".

279. Міхеєва, О., Ковалевська, О. ред., 2013. *Спільна історія. Діалог культур*: навч. посіб. Львів: ЗУКЦ.

280. Міщик, Л. І., 1997. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти*. Запоріжжя: ЗДУ.

281. Міщик, Л. І., 1999. *Соціальна педагогіка: досвід та перспективи*. Запоріжжя: ЗДУ.

282. Міщик, Л. І., 2012. Оптимізація підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні науки*, [online], № 4. Доступно: [http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25\\_2/11\\_bahriy.pdf](http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_2/11_bahriy.pdf). (дата звернення 16.04.2014.)

283. Мойсеюк, Н. Є., 2001. *Педагогіка* : навч. пос. 3-є видання, доповнене. Київ: ВАТ "КДНК".

284. Мороз, О. Г., 2001. *Навчальний процес у вищій педагогічній школі* : навчальний посібник. Київ: НПУ.

285. Мороз, О., 2002. Модель. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

286. М'язова, І. Ю., 2006. Особливості тлумачення поняття "міжкультурна комунікація". *Філософські проблеми гуманітарних наук*. № 8. с. 108–113.

287. Нагорна, Н. В., 2007. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*, № 1-2 (11-12). с. 266–268.

288. *Національна доктрина розвитку освіти*, 2002. Київ: Освіта. N 26 (24 квітня – 1 травня), с. 2–4.

289. *Національна рамка кваліфікацій*, 2017. [online]. Доступно: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 17.12.2017).

290. *Національна рамка кваліфікацій*, 2011. [online]. Доступно: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (Дата звернення 17.12.2017).

291. *Національний класифікатор України*, 2016. Класифікатор професій–2016. [online], Доступно: URL: <https://jobs.ua/ukr/classifier/dopolnenie-B/let-154/page-8> (Дата звернення 28.07.2018).

292. Ничкало, Н. Г. ред., 2000. *Професійна освіта* : словник. Київ: Вища школа.

293. Ничкало, Н. Г., 2014. *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів* : [монографія]. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова.

294. Ніколаєнко, С. М. ред., 2006. *Основні засади розвитку вищої освіти України*. Частина 3. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка.

295. Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., Шпак, О. Т., 2000. *Сучасні педагогічні технології* : Навчальний посібник. Київ: Просвіта.

296. Овчарук, О. В. ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С.

297. Огнев'юк, В. О., 2003. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)*. Доктор наук. Національний університет імені Т. Шевченка.

298. Озадовська, Л. В. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

299. Озадовська, Л. В., Поліщук, Н. П. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

300. Омельчук, С., 2013. "Підхід до навчання" як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*, № 2. с. 2–7.

301. Оніщук, М. В., 2008. Багатоманітність України як потенціал подальшого розвитку національної державності. *Бюлетень Міністерства юстиції України*, N 11/12, с. 7–19.

302. Ортинський, В. Л., 2009. *Педагогіка вищої школи* : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури.

303. Осадчий, І. Г., 2016. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. [online], Випуск № 1 (28). Доступно: URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3969](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969) (Дата звернення 28.08.2018).

304. Павлик, Н. П. ред., 2014. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вип. 3.

305. Павлик, Н. П. ред., 2015. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вип. 4.

306. Павлова, И. П., 2009. Проблемы развивающего обучения иностранным языкам: традиции и новации. *Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы*. Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та, вып. 567, Сер. Педагогические науки. Москва, с. 9–30.

307. Панок, В. Г., 2001. *Основи практичної психології*. Київ: Либідь.

308. Певзнер, М. Н., 1997. *Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX - начало XX века*. Доктор наук. Новгородский Государственный университет имени Ярослава Мудрого.

309. Певзнер, М. Н., 1999. *Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии)*. Великий Новгород: НовГУ.

310. Певзнер, М. Н., 2000. *Педагогика открытости и диалога культур*. Москва: Аркти-Глосса.

311. Пехота, О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М., 2003. *Освітні технології* : навч.-метод. посіб. Київ: Видавництво А.С.К.

312. Пічкарь, О. П., 2002. *Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії*. Кандидат наук. Тернопільський державний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

313. Пічкарь, О., 2004. Деякі особливості підготовки фахівців соціальної роботи у США. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту* : Серія "Педагогіка. Соціальна робота", № 7, с. 322–327.

314. Платонова, Н. М., 2011. *Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе*. Санкт Петербург: СПбУ.

315. Побірченко, Н. А. ред., 2007. *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ.

316. Позняк, О. В., 2002. Міграційні процеси в контексті демографічного розвитку України: сучасний стан і перспективні тенденції. *Економічний часопис – XXI*, с. 34–43.

317. Поліщук, В. А., 2003. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

318. Поліщук, В. А., 2009. *Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи* : курс лекцій. Тернопіль: ТДПУ.

319. Пометун, О. І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: "К.І.С.", с. 64–70.

320. Пометун, О. І., 2004. *Інтерактивні технології навчання* : наук.-метод. посібн. Київ: Видавництво А.С.К.

321. Пометун, О., 2006. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. Червень, с. 50–52.

322. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2014. Автори-укладачі: С. Ситняківська, І. Літяга; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

323. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2015. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. .

324. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2016. Автори-укладачі: І. Літяга, С.

Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Вид. 3-є, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

325. Прийма, С., 2014. Моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Мелітополь, с. 263–276.

326. Прийом навчання – короткочасна взаємодія між викладачем і студентами, що спрямована на передачу і засвоєння конкретного знання, вміння, навички.

327. Пришляк, О. Ю., 2007. Змістовий компонент професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту ім. В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка, с. 39–44.

328. Пришляк, О. Ю., 2008. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини. Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

329. *Проект Стандарту вищої освіти України ступеня вищої освіти "Магістр"*, 2017. для спеціальності 231. "Соціальна робота". [online]. Доступно: URL : <https://mon.gov.ua/.../231coczialna-robota-magistr-29.05.2/> (Дата звернення 10.11.2018).

330. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід*, 2003. Посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

331. Пышкало, А. М., 1975. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. *Авторский доклад по монографии "Методика обучения геометрии в начальных классах"*, предст. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. Москва.

332. Равен, Дж., 2002. *Компетентность в современном обществе*. Москва: Когнитив-Центр.

333. Радевич-Винницький, Я. К., 2011. *Двомовність в Україні: теорія, історія, мововживання* : [монографія]. Київ–Дрогобич: Посвіт.

334. Радченко, О. І., 2000. *Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології*. Кандидат наук. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

335. Радченко, Т. А., 2014. *Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії*. Кандидат наук. дис. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

336. *Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти*, 2018. Міністерство освіти і науки України, [online]. Доступно: <https://pon.org.ua/novyny/6471-metodichne-zabezpechennya-u-zakladah-vischoyi-osviti-rekomendacyi-mon.html> (Дата звернення 10.09.2018).

337. Розенцвейг, В. Ю., 1972. *Языковые контакты*. Ленинград: Наука, с. 11.

338. Романовська, Л. І., 2013. Зарубіжний досвід організації соціальної та соціально-педагогічної роботи. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць*. Чернівці: Чернівецький нац. у–т, Серія : "Педагогіка та психологія". Вип. 654, с. 133–145.

339. Романовська, Л. І., 2013. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, № 2 (8), с. 224–227.

340. Романовська, Л. І., 2013. Професійна соціалізація майбутніх соціальних працівників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць*. Чернівці: Чернівецький нац. у–т, Серія : "Педагогіка та психологія", Вип. 675, с. 145–157.

341. Русанівський, В. М. ред., 1972. *Філософські питання мовознавства*. Київ: Наукова думка, с. 160.

342. Рябова, Ю. М., 2013. Професійна підготовка соціальних працівників до міжкультурної взаємодії. *"Ольвійський форум – 2013: стратегії країни*



*Причорноморського регіону в геополітичному просторі"* : тези. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, с. 74–75.

343. Савельчук, І. Б., 2016. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Педагогічні науки*, Випуск 1 (83), с. 116–122.

344. Савицька, В. В., 2015. *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу*. Кандидат наук. Національний університет водного господарства та природокористування.

345. Савченко, О. П., 2010. Компетентісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогічні видання. *"Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку"*, с. 16–23.

346. Савченко, О. П., 2006. Компетентісний підхід у сучасній вищій школі. *е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку"* [online]. Вип. 3. Доступно: URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/) (Дата звернення 17.03.2016).

347. Савченко, О. Я., 1997. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики*. Київ, с. 25–29.

348. Сакалюк, О. О., 2012. *Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі*. Кандидат наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

349. Салехова, Л. Л., 2004. Преподавание предметов на двух языках. *Магариф*, № 6, с. 56–59.

350. Салехова, Л. Л., 2004. *Теория и практика развития школ с билингвальным обучением*. Казань: Изд-во Казанск. ун-та.

351. Салехова, Л. Л., 2007. *Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе*. Доктор наук. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.

352. Светков, С., 2013. *Забутые истории*. [online]. Доступно: URL: <https://sergeytsvetkov.livejournal.com/225480.html> (Дата звернення 28.07.2018).

353. Свиридов, А. П., 1981. *Основы статистической теории и контроля знаний*. Москва: Высшая школа.

354. Сейко, Н. А. ред., 2014. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*. Автори-укладачі: С. Ситняківська, І. Літяга. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

355. Сейко, Н. А. ред., 2015. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Коляденко, С. Ситняківська. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

356. Сейко, Н. А. ред., 2016. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary)*. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська. Вид. 3-є, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

357. Сейко, Н. А., 2008. *Соціальна педагогіка*. Курс лекцій : навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

358. Семез, А. А., 2012. *Соціально-педагогічне проектування: Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності 6.010106 Соціальна педагогіка*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

359. Семигіна, Т. В., 2004. *Робота в громаді : практика й політика*. Київ: "КМ Академія".

360. Семигіна, Т. В., Грига, І. М., 2001. *Введення у соціальну роботу : навчальний посібник*. Київ: Фенікс.

361. Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Вступ до соціальної роботи*: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

362. Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Теорії і методи соціальної роботи* : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

363. Сигов, А. С., 2011. Модель организации реформирования системы образования на основе концепции гармоничного развития. *Электронное моделирование*, Т. 33, № 4, с. 61–72.

364. Сидоров, В. Н., 2006. *Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход*. Винница: Глобус-пресс.

365. Сисоєва, С. О. ред., 2001. *Педагогічні технології у неперевній професійній освіті* : [монографія]. Київ: ВІПОЛ.

366. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2014. Автори-укладачі: С. Ситняківська, І. Літяга; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

367. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2015. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

368. *Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary)*, 2016. Автори-укладачі: І. Літяга, С. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. Сейко. Вид. 3-є, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

369. Ситняківська, С. М., 2017. *Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family")* : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

370. Ситняківська, С. М., 2017. *Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior")*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

371. Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень]. Вип. 7. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 80–82.

372. Ситняківська, С. М., Сейко, Н. А., 2012. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics)* : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

373. Ситняківська, С. М., Сейко, Н. А., 2014. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics)* : навчально-методичний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. [під грифом МОН України]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

374. Ситняківська, С.М., 2016. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Нові технології навчання: наук.-метод.зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Випуск 89, Частина 1, с. 208–214.

375. Ситняківська, С. М., 2011. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 57, с. 88–92.

376. Ситняківська, С. М., 2011. Проблема становлення білінгвальної освіти у вищих військових навчальних закладах України. *Тези доповідей VII міжнародної науково-практичної конференції "Військова освіта і наука: сьогодення та майбутнє"*. Київ: ВІКНУ, с. 146–147.

377. Ситняківська, С. М., 2012. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Збірник статей міжнародної науково-практичної конференції "Наукова еліта у розвитку держав"*. Київ: НАУ, с. 181–187.

378. Ситняківська, С. М., 2012. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 61, с. 121–127.

379. Ситняківська, С. М., 2012. Проблема становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Тези доповідей VII конференції "Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства"*. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми: Ви-во СДПУ, с. 194–198.

380. Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальна освіта як інноваційна технологія вдосконалення мовної підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах України. *Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку"*. Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир: ЖВІ НАУ, с. 120–121.

381. Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. № 1-2, с. 57–66.

382. Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як один із шляхів підготовки фахівців до роботи у полікультурних умовах. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. (Випуск 2). Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 205–208.

383. Ситняківська, С. М., 2013. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців в умовах інтеграції України у європейський простір. *Тези доповідей XVIII міжнародної науково-методичної конференції*

*"Управління якістю підготовки фахівців".* Одеська державна академія будівництва та архітектури. Одеса: ОДАБА, с. 225–226.

384. Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні та психологічні науки, № 1(66), с. 257–268.

385. Ситняківська, С. М., 2014. Білінгвальне навчання як один із сучасних шляхів підготовки соціальних педагогів до роботи у полікультурних умовах. *Економіка та управління : аналіз, тенденції і перспективи розвитку* : [збірник наукових робіт]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 153–157.

386. Ситняківська, С. М., 2015. Дослідження ставлення студентів соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка до викладання фахових дисциплін білінгвальним способом. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 1 (79), с. 134–138.

387. Ситняківська, С. М., 2015. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки. *Науковий журнал СумДПУ імені А.С. Макаренка*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5 (49), с. 363–372.

388. Ситняківська, С. М., 2015. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Том 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 293–296.

389. Ситняківська, С. М., 2016. Білінгвальне навчання в системі неперервної освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців.

*Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Національний авіаційний університет. Київ: НАУ, с. 221–224.

390. Ситняківська, С. М., 2016. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа білінгвальної професійної підготовки. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXII, Том 1, с. 149–153.

391. Ситняківська, С. М., 2016. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : [збірник наукових робіт викладачів і студентів]. (Випуск 5). Житомир: Вид-во Житомир. дер. уні-ту ім. І. Франка, с. 150–153.

392. Ситняківська, С. М., 2016. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 1(83), с. 135–142.

393. Ситняківська, С. М., 2017. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXVII, Том 2, с. 109–113.

394. Ситняківська, С. М., 2017. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*: науковий журнал. Педагогічні науки, Вип. 3(89), с. 135–142.

395. Ситняківська, С. М., 2017. Соціальні інтернет-мережі у білінгвальному навчанні. *Каталог кращих практик і проектів організації неформальної освіти* : [у навчальних закладах України; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери [кол.авт.]]. Випуск 1. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 55–58.

396. Ситняківська, С. М., 2017. Структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXV, Том 3, с. 143–148.

397. Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, с. 199–203.

398. Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальне навчання в системі вітчизняної вищої освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Бердянськ, с. 285–286.

399. Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальні засади моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія: педагогічні науки, Випуск 39, с. 181–187.

400. Ситняківська, С. М., 2018. Інноваційна технологія підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі. *Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі* : XII міжнар. наук.-практ. конф. : тези доп. : Сталий розвиток університетської системи освіти. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, с. 3–5.

401. Ситняківська, С. М., 2018. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа професійної підготовки на білінгвальній основі. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Випуск 7, Т. 2, с. 104–107.



402. Ситняківська, С. М., 2018. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. *Сучасні МEB: драйвери успіху та виклики розвитку*: Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції. Дніпро: ДНУ, с. 165–168.

403. Ситняківська, С. М., 2018. Позитивні аспекти та ризики, які виникають у процесі професійної підготовки на білінгвальній основі в умовах університету. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Херсон, Випуск LXXXIV, Том 1, с. 155–159.

404. Ситняківська, С. М., 2018. Розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах білінгвального навчання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*. Педагогічні науки, № 2 (16), с. 273–278.

405. Ситняківська, С. М., 2018. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі як чинник білінгвальної професійної підготовки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*: науковий журнал. Педагогічні науки, Вип. 4 (95), с. 195–200.

406. Ситняківська, С. М., 2018. *Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету*: [монографія]. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 524 с.

407. Ситняківська, С. М., 2018. Технологія білінгвального навчання професійних кадрів в умовах глобалізаційних процесів. *Децентралізація влади, проведення реформ в Україні. Сучасний стан та проблеми підготовки кадрів для об'єднаних територіальних громад* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції 13-14 грудня 2018 р. Рівне: НУВГП, с. 182–183.

408. Ситняківська, С. М., 2018. Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Сучасні соціальні технології в освіті* : колективна монографія. [[кол. авт.] за заг. ред. Наталії Сейко]. Житомир: Вид. О. О. Євенок.

409. Ситняківська, С. М., 2018. Технологія підготовки фахівців з електроніки на білінгвальній основі. *Теорія та практика створення, розвитку та застосування високотехнологічних систем спеціального призначення з урахуванням досвіду антитерористичної операції* : XXII Всеукраїнська науково-практична конференція : тези доповідей. Житомир: ЖВІ, с. 346.

410. Ситняківська, С. М., 2018. Характеристика базових конструктів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки : зб.наук.пр., № 3 (62), Т. 2, с. 303–308.

411. Ситняківська, С. М., 2019. Концепт білінгвізму у категоріальному полі теорії і методики професійної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Випуск 44, с. 287–299.

412. Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2013. Активний проблемно-ситуаційний метод підготовки фахівців. *Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку"*. Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир: ЖВІ НАУ, с. 160–162.

413. Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2014. Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 6 (78), с. 167–172.

414. Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2016. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. *Модернізація українського суспільства в умовах євроінтеграції: [збірник наукових робіт]*. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, с. 103–108.

415. Ситняківська, С. М., Хливнюк, М. Г., 2018. Професійна підготовки фахівців з електроніки на білінгвальній основі в умовах університету. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 132–134.

416. Ситняківська, С.М., 2012. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 65, с. 85–88.

417. Ситняковская, С. М., 2013. Билингвальное обучение как необходимый фактор эффективной подготовки будущих специалистов в условиях поликультурности современного мира. *Материалы международной научно-практической конференции "Наука и образование в современном мире"*. Караганды: РИО "Болашак – Баспа", Том 4, с. 310–314.

418. Скрипник, М. І., 2000. *Видавнича діяльність у методичній роботі* : навчальне видання. Київ: ЦПППО АПН України.

419. Слюсаренко, О. М., 2006. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку. *Вісник НАДУ*, № 2, с. 123–132..

420. Сонин, В. А. ред., 2004. Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л. В. Янковского). *Психодиагностическое познание профессиональной деятельности*. СПб., с. 206–211.

421. Сорочкина, Н. Е., 2000. *Интегративная модель билингвального обучения в современной российской школе*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

422. *Соціальна робота*: в 3 ч., 2004. Київ: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", Ч. 1 : Основи соціальної роботи.

423. *Соціальна робота*: в 3 ч., 2004. Київ: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", Ч. 2 : Теорія та методи соціальної роботи.

424. Степанов, Є. П., 2004. *Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів*. Кандидат наук. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля.

425. Степанов, О. М. ред., 2006. *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав.

426. Стойко, С. В., 2011. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів: ЧДПУ, Вип. 85 (Серія: Педагогічні науки).

427. Столярченко, О. В., 2015. *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник*. Вінниця: ТОВ "Нілан-ЛТД".

428. Стрельніков, В. Ю., Брітченко, І. Г., 2013. *Сучасні технології навчання у вищій школі : посібник*. Полтава: ПУЕТ.

429. Сухомлинська, О. В., 2006. *Духовно-моральне виховання дітей та молоді : загальні тенденції й індивідуальний пошук*. Київ: Добро.

430. Сухомлинський, В. О., 1976. *Сто порад учителю : вибр. твори : у 5-ти т.* Київ: Вид-во "Радянська школа". Т. 2.

431. Тарусина, С. А., 2015. *Формирование билингвальной компетентности у специалистов таможенного дела в процессе профессиональной вузовской подготовки (на примере Российской таможенной Академии)*. Кандидат наук. Российский государственный социальный университет, Москва.

432. Таюрская, Н. П., 2015. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт. *Гуманитарный вектор*, № 1 (41). [online]. Грани профессионального развития. Доступно: URL: [http://www. CyberLeninka. ru/inoazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez](http://www.CyberLeninka.ru/inoazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez) (Дата звернення 20.08.2016).

433. Теплицька, А. О., 2015. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:*

зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, НДІ духов. розвитку людини, каф. ЮНЕСКО "Духов.-культур. цінності виховання та освіти". Сєверодонецьк: Вид-во СНУ, Вип. 6 (69), с. 181–191.

434. Тименко, В. М., 2005. *Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США*. Кандидат наук. Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

435. Тинкалюк, О., 2008. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, Вип 24, с. 53–63.

436. Титаренко, Т. М., 2003. *Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності*. Київ: Либідь.

437. Тищенко, О. В., 2013. Сутність соціальної роботи як складової соціального забезпечення. *Юридичний вісник. Повітряне і космічне право*, с. 97–101.

438. Ткаченко, О., 1990. Проблема мовної стійкості та її джерел. *Мовознавство*, Вип. 4, с. 3–6.

439. Товчигречка, Л. В., 2012. *Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ– початок ХХІ століття)*. Кандидат наук. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

440. Тофтул, М. Г., 2014. *Сучасний словник з етики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

441. Трешина, И., 2004. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя. *Россия и Запад: диалог культур*. Вып.12. Москва: МГУ, с. 296–304.

442. Трушникова, Т. Г., 2006. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства. *Человек и образование*, № 7. с. 71–72.

443. Туктамышов, Н. К., 2001. *Социально-педагогические основы перехода к двуязычному образованию в высшей школе*. Доктор наук. Казанский государственный педагогический университет.

444. Турчинова, Г. В., 2006. *Методика підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

445. Тюття, Л. Т., Іванова, І. Б., 2004. *Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб.* Київ: ВМУРОЛ "Україна".

446. Файчук, О. Л., 2010. Історія підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в Україні. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Сер. : Педагогіка. Т. 144, Вип. 1, с. 55–59.

447. Файчук, О. Л., 2012. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки, Вип. 10, с. 299–302.

448. Фалинська, З. З., 2006. *Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

449. Федорова, І. А., 2006. *Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англomовного монологу-повідомлення*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

450. Фіцула, М. М., 2006. *Педагогіка вищої школи : навч. посіб.* Київ: "Академвидав".

451. Фіцула, М. М., 2014. *Педагогіка вищої школи : навч. посіб.* 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав.

452. Фурман, А. В., Підгурська, М. В., 2014. *Історія соціальної роботи : навчальний посібник*. Тернопіль: ТНЕУ.

453. Хабарова, Л. П., 2012. Формирование лингвопрофессиональной компетенции специалиста по качеству в условиях билингвальной подготовки. Кандидат наук. Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина.

454. Харченко, С. Я., 1999. *Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности*. Луганск: Альма-матер.

455. Холостова, Е. И., 2007. *Профессионализм в социальной работе* : учебное пособие. Москва: Дашков и Ке.

456. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал "Эйдос"*, [online], Доступно: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Дата звернення 14.07.2015).

457. Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2. с. 58–64.

458. Хуторской, А. В., 2005. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал "Эйдос"*, [online], с. 22–26. Доступно: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Дата звернення 14.07.2015).

459. Хуторской, А., 2015. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Эйдос* : интернет-журнал. [online]. с. 58–64. Доступно: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Дата звернення 14.07.2015).

460. Цветкова, Т. К., 2013. *Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка* : [монография]. Москва: Спутник+.

461. Цимбрило, С. М., 2011. *Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу*. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка.

462. Чейпеш, І., 2016. Трансформація дидактичних принципів культуровідповідності й полікультурності в навчальному процесі з іноземної

мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1. с. 316-318.

463. Черних, І. О., 2012. *Лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів*. Кандидат наук. Київський університет імені Бориса Грінченка.

464. Чубук, Р. В., 2014. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, Вип. 115. с. 256–259.

465. Чубук, Р. В., 2014. Професійна підготовка соціальних працівників з використанням методу проектів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*, [online]. Вип. 1, с. 181–185. Доступно: URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdytp\\_2014\\_1\\_66](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdytp_2014_1_66) (Дата звернення 25.06.2016).

466. Чуфарлічева, А. Ю., 2010. *Методика навчання майбутніх менеджерів туризму створення англомовних туристичних проектів*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

467. Шайгородський, Ю. Ж., 2001. Ціннісний конструкт міжкультурної комунікації. *Український соціум*. № 1. с. 41–48.

468. Шайдарова, Н. А., 2008. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма. *Вестник Новгород. гос. ун-та*, № 45. Новгород, с. 72–75.

469. Шевелев, И. Ш., 2000. *Метаязык живой природы*. Москва: Воскресенье.

470. Шевченко, Л. М., 2005. Професійна спрямованість: методологічний аспект. *Науковий вісник кийського університету імені Бориса Грінченка*. Вип.88. с.204–215.

471. Шевчук, П., Фенрих, П. ред., 2005. *Інтерактивні методи навчання : навч. посібник*. Щецін: WSAP.



472. Шемшученко, Ю. С. ред., 2003. *Юридична енциклопедія*: в 6 т. Київ: Укр. енцикл., Т. 5: П-С, с. 369.

473. Шинкарук, В. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

474. Ширин, А. Г., 1999. *Билингвальное образование в Германии*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

475. Ширин, А. Г., 2001. Становление научно-педагогической школы билингвального образования. *Научные традиции и перспективы педагогики*: Межрегиональный сборник научных трудов. СПб., с. 18.

476. Ширин, А. Г., 2003. Педагогические аспекты билингвизма: развитие новой научной школы. *Ментор*, № 2. с. 34–38.

477. Ширин, А. Г., 2007. *Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике*. Доктор наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

478. Ширин, А. Г., 2013. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования. *Вестник новгородського державного університету*. Великий Новгород: Из-во НовГУ, № 31, с. 63–78.

479. Шквир, О. Л., 2015. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2015. Хмельницький : ХГПА, с. 23–25.

480. Штофф, В. А., 1966. *Моделирование и философия*. Ленинград: Наука.

481. Шубин, С. В., 2000. *Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе*. Кандидат наук. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

482. Шульга, М. О. ред., 1999. Особливості процесу міжетнічної культурної взаємодії в українському суспільстві. *Українське суспільство на порозі третього тисячоліття* : [Кол. монографія]. Київ: “Інститут соціології НАН України”.

483. Щерба, Л. В., 1968. *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. Т. 1, Ленинград: ЛГУ.
484. Щерба, Л. В., 2004. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, с. 313–318.
485. Юцявичене, П. А., 1988. *Методы модульного обучения : учеб. пособие*. Вильнюс: М-во нар. образования ЛитССР.
486. Юцявичене, П. А., 1989. *Теоретические основы модульного обучения*. Каунас: "ШВИЕСА".
487. Ягупов, В. В., 2007. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА, Серія "Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота"*, Т. 71, с. 3.
488. Якібчук, М. І., 2012. Педагогічна модель послідовного формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький, с. 123–132.
489. Яковлев, Е. В., 2010. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Из-во РБИУ.
490. Янович, Л. М., Шевчук, А. В., 2014. *Положення про навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни в Житомирському державному університеті імені Івана Франка*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
491. Яценко, С. Л., 2015. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* Київ. Вип. 85, с. 231–237.
492. Abreu, José M., 2000. Multicultural Counseling Training : Past, Present, and Future Directions. José M. Abreu, Ruth H. Gim Chung, Donald R. Atkinson. *The Counseling Psychologist*. CA: Sage, pp. 641–656.
493. Babbie, R. E., 2003. *The Practice of Social Research*. 10th edition, Belmont.

494. Backer, G., 1994. *Planning and Organizing for Multicultural Instruction*. USA: Addison–Wesley Publishing company.
495. Baetens Beardsmore, H., 1993. The European School Model. In H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
496. Baetens, Beardsmore H., 1986. *Bilingualism : Basic Principles*. 2nd edition, Multilingual Matters.
497. Baetens-Beardsmore, H., 1982. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Tieto LTD.
498. Baetens-Beardsmore, H., 1990. *Multilingual Education in Europe: Theory and Practice*. In: The Korean Society of Bilingualism, pp. 107–129.
499. Baetens-Beardsmore, H., 1990. The multilingual school for mixed populations: A case study. In: H. Baetens-Beardsmore (ed.). *Bilingualism in education: theory and practice*. Brüssel: Vrije Universität, p. 151.
500. Baker, C. & Jones, S. P., 1998. *Encyclopedia of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
501. Baker, C., 1993. Bilingual Education in Wales. In: H. Baetens-Beardsmore (d.), *European models of bilingual education*. Clevedon, *Multilingual Matters*. 1993. pp. 7–29.
502. Baker, C., 2011. Key Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5<sup>th</sup> Edition. *Multilingual Matters*, pp. 412–416.
503. Bhatia, T. K. & Richie, W. C. (eds), 2004. *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
504. *Bilingual Education: A Foreign Language as a Means of Instruction in other Curricular Subjects*, 1997. [online]. Доступно: URL: <https://edoc.coe.int/en/224-education> (Дата звернення 20. 04.2019).
505. Block, D. & Cameron, D (eds), 2002. *Globaliazaton and Language Taching*. London: Routledge.

506. Bredella, L., 1992. Towards a Pedagogy of Intercultural Understanding. In: HORNUNG, A.et.al.(Hrsg) : *American Studies*, № 37, pp. 559–594.

507. Brinton, D. M., Snow, M. A., Wesche, M. B., 1989. *Content-based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.

508. Brown, G., 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: S. Fr. State University.

509. Brutt-Griffler, J., 2002. *World English: A Study of Its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.

510. Byram, M., 2004. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, № 18, Vol. 6, Retrieved March 4, pp. 8–13.

511. Chin, N. B. & Wigglesworth, G., 2007. *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.

512. Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E. V., 2000. *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle and Heinle.

513. Collier, V. P., 1995. *Acquiring a Second Language for School. Directions in Language and Education 1* (4), 1–12. (National Clearinghouse for Bilingual Education).

514. Cook, V. J., 1992. Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42 (4), pp. 557–591.

515. Cook, V. J., 2002. Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.

516. Cooper, R. L., 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

517. Council Of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

518. Coyle, D. & Baetens Beadsmore, H. (Eds), 2007. Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL). Special Issue of the *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 541-701.

519. Coyle, D., 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* № 10 (5), pp. 543–562.

520. Coyle, D., 2008. CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education. New York: Springer.

521. Cummings, J., 1990. Heritage Languages. *The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources* [online], J. Cummings, M. Danesi. Monreal, Доступно: URL: <http://www12.statcan.ca/english/census06/analysis/ethnicorigin/pdf/97-562-XIE2006001.pdf> (Дата звернення 29.07.2018).

522. Cummins, J. & Hornberger, N. H., (eds), 2008. *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

523. Cummins, J., 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, Vol. 49 / 2. pp. 222–251.

524. Cummins, J., 1992. Bilingual Education and English Immersion: The Ramirez Report in Theoretical Perspective. *Bilingual Research Journal* 16 (1 & 2), pp. 91–104.

525. Cummins, J., 1985. Bilingual Education Programs in Wales and Canada. In: C. J. Dodson (ed.). *Bilingual Education*, J. Cummins, F. Genesee. London: Longman, pp. 37–49.

526. De Houwer, A., 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

527. Diebold, A. R., 1961. Incipient Bilingualism. *Language*. Baltimore, Vol. 37, № 1. pp. 97–112.

528. Dodson, C. J., 1985. *Bilingual Education: Evaluation, Assessment and Methodology*. Cardiff: University of Wales Press.

529. Edwards, D., 2004. *Multilingualism in English-Speaking World*. Oxford: Blackwell.

530. Edwards, J., 2009. *Language and Identity: An introduction*. Cambridge University Press.

531. Eurydice, 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

532. Fischman, J. A., 1976. *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 87-95.

533. Fishman, J., 1976. Bilingual Education: What and why? In J. Alatis and K. Twaddell (Eds.) *English as a Second Language in Bilingual Education*. [online]. Washington, D.C.: TESOL, pp. 263–271. Доступно: URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/messages/downloadsexceeded.html>. (Дата звернення 12.02.2014).

534. Gaarder, A. B., 1976. *Linkages Between Foreign Language Teaching and Bilingual Education*. Washington, DC: TESOL, pp. 82–84.

535. Garcai, O. & Baker, C. (eds) 2007. *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

536. Garcia, O., 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Blackwell.

537. Grosjean, E., 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

538. Grosjean, E., 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

539. Gryshkova, R. O., 2014. Quality of Higher Education and State Educational Standards in Ukraine. *Science and Education a New Dimension*. Budapest: Society for cultural and scientific progress in Central and Eastern Europe, pp. 43–49.

540. Gryshkova, R. O., 2015. Specifics of Teaching Professional English to Non-philological Students at High School. *Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: the Way to Integration*. Israel: Ariel University, № 6, pp. 107–112.

541. Hakuta, K., 1986. *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, p. 4.

542. Hammerly, H., 1987. The Immersion Approach: LITMUS-Test of Second Language Acquisition Through Classroom Communication. *The Modern Language Journal*, n. 79, pp. 395–401.

543. Hammerly, H., 1991. *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

544. Haugen, E., 1972. The Analysis of Linguistic Borrowing. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press, pp. 99–102.

545. Hofstede, G., 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. London: Sage Publications.

546. Hornstein, N., Lightfoot, D., 2007. *Explanation in Linguistics*. London: Longman.

547. Housen, A., 2002. Process and Outcomes in the European Schools. Model of Multilingual Education. *Bilingual Research Journal*, № 26, Spring. pp. 1–5.

548. Howard, E. R. & Lindholm-Leary, K. J., 2007. *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

549. Hurmann, E., 1994. *Neuedeutsche Schule*, № 9 (46), pp. 34–36.

550. Johnstone, R., 2002. *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International research*. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching.

551. Kaplan, R. B. (ed.), 2004. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

552. Kaplan, R. B. (ed.), 2006. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

553. Kloss, H., 1997. *The American Bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 112–134.

554. Knapp, K., Knapp-Potthoff A., 1990. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*.

555. Lambert, W. E., 1984. Culture and language as factors in learning and education. J. R. Mallea, J.C.Young (ed.). *Cultural diversity and Canadian education: Issues and Innovations*. Ottawa: University Press, pp. 233–261.

556. Li Wei, Jean-Marc Dewaele, Alex Housen., 2002. *Opportunities and Challenges of Bilingualism*. Walter de Gruyter.

557. Lindholm-Leary, K. J., 2005. *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*, [online]. Available at: <http://www.lindholm-leary.com/resources/> [Accessed 12 October 2013].

558. Mackey, W. F., 1979. A description of bilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. J. A. Fishman. The Hague: Mouton.

559. Marsh, D., 2008. Language Awareness and CLIL. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 6: Knowledge about Language. New York: Springer.

560. Marti, F. *et al.* (eds), 2005. *Words and Worlds, World Languages Review*. Clevedon: Multilingual Matters.

561. Masch, N., 1993. The German Model of Bilingual Education. *Language, Culture, and Curriculum*, № 6, pp. 303–313.

562. Mesthrie, R. (ed.), 2001. *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Press.

563. *Modern languages: Learning, Teaching, and Assessment*, 1996. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework of Reference. Council for Cultural Cooperation Education Committee. Strasburg, [online]. Доступно: URL: <http://iibraru.by/portalus/modules/pedagogics/readme> (Дата звернення 12.10.2015).



564. Multańska, M., 2002. Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, s. 77-82.
565. Newendorp, N., 2008. *Uneasy Reunions: Immigration, Citizenship, and Family Life in Post-1997*. Hong Kong. Stanford University Press.
566. Otten, E., Thurmann E., 1993. *Die Neuren Sprachen*, № 1-2 (92), pp. 69 – 94.
567. Ovando, C. J., Collier, V. P. & Combs, M. C., 2003. *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (3rd edition). New York: VcGraw Hill.
568. Pavlenko, A. & Blackledge, A. (eds), 2004. *Negotiating of Identities in Multilingual Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
569. Richard-Amato, P. A. & Snow, M. A., 2005. Academic Success for English Language Learners: Strategies for K-12 Mainstream Teachers. *White Plains*, N.Y.: Longman.
570. Riche, P., 1998. *Observation and its Application to Social Work: Rather Like Breathing*. Jessica Kingsley Publishers.
571. Rickheit, G., 2008. *Handbook of Communicative Competence*. Gottingen: Hubert & Co.
572. Roda, M., 2007. Edukacja bilingwalna..., [w:] H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa, s. 57.
573. Romaine, S., 2000. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics* (2<sup>nd</sup> edition). Oxford: Oxford University Press.
574. Romaine, S., 2004. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
575. Rosenberg, G., 1987. Social Workers in Health Care Management: the Move to Leadership. *Social Work in Health Care*. Routledge.
576. Ruiz De Zarobe, Y. & Jimenez Catalan, R. M., 2009. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
577. Schecter, S. R. & Cummins, J. (eds), 2003. *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

578. Seikkula-Leino, J., 2007. "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education* 21 (4), pp. 328–341.

579. Sieradzka-Baziur, B., 2005. Nauczanie języka polskiego studentów pierwszego roku Tokyo University of Foreign Studies a nowy dwujęzyczny podręcznik do nauki tego języka, (w:) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, pod red. P. Garncarka, Warszawa, s. 411-423.

580. Sieradzka-Baziur, B., 2008, W Japonii po polsku – przegląd ważniejszych zagadnień (w:) *Dydaktyka XXI wieku*. Szanse i zagrożenia, Piotrków, s. 133-141.

581. Skutnabb-Kangas, T., 2000. *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

582. Smyth, G., 2003. *Helping Bilingual Pupils to Access the Curriculum*. London: David Fulton.

583. Stewart, W., 1968. A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. by J. Fishman. Paris: The Hague, pp. 134–140.

584. Sytnyakivska S., 2017. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis. *International Journal of New Economics and Social Sciences*. International Institute of Innovation "Science-Education-Development" in Warsaw, Poland. [online]. № 2 (6), pp. 331–340. Режим доступа : <http://www.ijoness.com>. [Дата звернення 17 жовтня 2017].

585. Sytnyakivska S., 2018. Bilingual Education of Future Social Pedagogues as a Guarantee of Their Professional Mobility. *Studia Pedagogica Ignatiana*. Krakow, Poland. Vol. 21 (3). pp. 39–53.

586. Sytnyakivska S., 2018. Perspectives of the Development of Bilingual Education in Ukrainian Higher Educational Institutions. *International Journal of New Economics, Public Administration and Law*. (IJOURNAL). [online]. Varna-

Świnoujście, № 1 (1), pp. 192–201. Режим доступа : <http://www.ijoness.esy.es>. [Дата звернення 01 вересня 2018].

587. Sytnyakovska, S. M., 2018. Bilingual Education as One of the Factors of Increasing the Competitiveness of Future Professionals. *Imperatives of Civil Society Development in Promoting National Competitiveness* : 1-st International Scientific and Practical Conference, December 13-14, 2018. Batumi Navigation Teaching University, (Batumi, Georgia), pp. 233–236.

588. Sytnyakovska, S., 2016. Bilingual Education of Social Sphere Specialists in Ukraine (the case of Zhytomyr Ivan Franko State University). *"Edukacja Międzykulturowa"*. nr 5, Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 65–77.

589. Takakuwa, M., 2000. What's Wrong with the Concept of Cognitive Development in Studies of Bilingualism? *Bilingual Review*, Volume 25, Issue 3. Bilingual Review Press, Gale Group, p. 225.

590. Thurmann, E., 1994. Neue Deutsche Schule, № 9 (46). s. 34–36.; Thurmann, E., 2005. Eine Eigenständige Methodik für den Bilingualen Sachfachunterricht. In Bach, G. & Niemeier.

591. Thurmann, E., 2005. *"Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht"*. In Bach, G. & Niemeier, S. (eds.).

592. Walters, J., 2004. *Bilingualism : The Sociopragmatic-Psycholinguistic*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

593. Warne, R. Lazo, M., Ramos, T. and Ritter, N., 2012. Statistical Methods Used in Gifted Education Journals, 2006–2010. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), pp. 134–149.

594. Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning (Hueber).

595. Wode, H., 1998. A European Perspective on Immersion Teaching: the German Scenario. In: J. Arnau / J. M. Artigal (Hrsg.). *Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 43–65.

596. Ziolkowski, P., 2018. *Key Social Competences*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.

597. *Common European Framework of reference*, 2010. [online]. Доступно: URL: [http://web.archive.org/web/20130801023124/http://www.Britishcouncil.org/uk/Ukraine-education-reform-european-framework-re\\_vstup.pdf/](http://web.archive.org/web/20130801023124/http://www.Britishcouncil.org/uk/Ukraine-education-reform-european-framework-re_vstup.pdf/); загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Дата звернення 25.11.2016).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Перелік навчальних закладів України, у яких за деякими спеціальностями викладання фахових дисциплін відбувається іноземною мовою (результати моніторингу 2014 – 2017 рр.)**

№	Назва навчального закладу	Напрямок підготовки / спеціальність	Модель, тип білінгвізму
1.	Житомирський державний університет імені Івана Франка	Соціальна робота / менеджмент / маркетинг	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
2.	Національний університет "Львівська політехніка"	Економіка і підприємництво / інформатика / інформаційна безпека / менеджмент і адміністрування / міжнародні відносини / туризм	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
3.	Житомирський технологічний університет	Менеджмент, маркетинг	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
4.	Ужгородський національний університет	Соціологія / соціальна робота / інформаційна безпека	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
5.	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	Соціальне управління	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
6.	Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича	Загальна педагогіка	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
7.	Тернопільський державний медичний університет імені І. Горбачевського	Медицина / фармація	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
8.	Національний університет "Острозька академія"	Міжнародні відносини / психологія / економіка, менеджмент, маркетинг / юриспруденція, правознавство	Когнітивно-орієнтована модель, штучний

9.	Національний університет "Києво – Могилянська академія"	Інформатика / системні науки та кібернетика / соціально-політичні науки	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
10.	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	Міжнародні відносини / туризм і готельний бізнес / юриспруденція/менеджмент, маркетинг	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
11.	Національний університет водного господарства та природокористування	Інформатика / право / сфера обслуговування / транспорт і транспортна інфраструктура	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
12.	Одеський національний морський університет	Інформатика / економіка, менеджмент / юриспруденція	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
13.	Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	Економіка, менеджмент, маркетинг / юриспруденція	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
14.	Національний фармацевтичний університет	Медицина/ економіка	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
15.	Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого	Міжнародні відносини / право	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
16.	Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут"	Журналістика / системні науки і кібернетика / менеджмент, адміністрування	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
17.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Журналістика, реклама / програмна інженерія / комп'ютерна інженерія / інформаційна безпека / міжнародні відносини / менеджмент / туризм	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
18.	Львівський національний університет імені Івана Франка	Економіка, підприємництво / журналістика / інформатика і обчислювальна техніка / міжнародні відносини	Когнітивно-орієнтована модель, штучний

19.	Національний університет біоресурсів і природокористування України	Біотехнології / облік і аудит, менеджмент, маркетинг	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
20.	Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова	Медична психологія	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
21.	Одеська національна академія зв'язку імені О. С. Попова	Інфокомунікації / безпека інформаційних і комунікаційних систем / телемедицина / інформаційні мережі зв'язку та технології / інформаційні технології та системи у бізнесі	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
22.	Львівський національний аграрний університет	Економіка підприємства, міжнародна економіка, облік і аудит, фінанси і кредит / агрономія	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
23.	Національний університет "Одеська юридична академія"	Журналістика, реклама і зв'язки з громадськістю / правознавство	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
24.	Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу	Системна інженерія / облік і аудит, фінанси і кредит	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
25.	Уманський національний університет садівництва	Готельно-ресторанний бізнес / облік і аудит	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
26.	Черкаський національний університет	Фізика / математика	Когнітивно-орієнтована модель, штучний



## Додаток Б

**Витяг з проекту Стандарту вищої освіти України  
ступеня вищої освіти "Магістр"  
для спеціальності 231. "Соціальна робота"**

<b>ЗАТВЕРДЖЕНО</b> Міністр освіти і науки України  «__» _____ 20__ р.	<b>ПОГОДЖЕНО</b> Голова Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти  «__» _____ 20__ р.
---	---

**СТАНДАРТ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**  
**РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** Другий (магістерський)  
**СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** Магістр  
**ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ 23** Соціальна робота  
**СПЕЦІАЛЬНІСТЬ** 231 Соціальна робота

*Видання офіційне*  
**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Київ  
2017**

**Стандарт вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 231  
"Соціальна робота" галузі знань 23 "Соціальна робота"**

Затверджено та введено у дію Наказом..... від .....№ .....

Введено вперше

**Розробники Стандарту:**

**Агарков Олег Анатолійович** – завідувач кафедри соціальної роботи Запорізького національного технічного університету;

**Байдарова Ольга Олегівна** – асистент кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Вакуленко Світлана Миколаївна** – доцент кафедри соціології управління та соціальної роботи соціологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;

**Іванова Ірина Борисівна** – завідувач кафедри соціальної роботи та педагогіки Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

**Кабаченко Надія Василівна** – доцент Школи соціальної роботи Національного університету "Києво-Могилянська академія";

**Кальченко Лариса Володимирівна** – доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки гуманітарного факультету Українського католицького університету;

**Купенко Олена Володимирівна** – доцент кафедри філософії, політології та інноваційних соціальних технологій Сумського державного університету;

**Лазоренко Борис Петрович** – провідний науковий співробітник лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук;

**Лютий Вадим Петрович** – доцент кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці, соціальних відносин та туризму;

**Осетрова Оксана Олександрівна** – завідувач кафедри соціальної роботи Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара;

**Шандрук Сергій Костянтинович** – професор кафедри психології та соціальної роботи, заступник начальника навчально-методичного відділу Тернопільського національного економічного університету;

**Шаповалова Тетяна Вікторівна** – доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету "Львівська політехніка"..

Схвалено рішенням Науково-методичної комісії з охорони здоров'я та соціального забезпечення Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України від..... №.....

Погоджено з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти від ..... № .....

## I. Преамбула

Стандарт вищої освіти для підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні за спеціальністю 231 "Соціальна робота" містить обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

## II. Загальна характеристика

Рівень вищої освіти	Другий (магістерський) рівень
Ступінь вищої освіти	Магістр
Галузь знань	23 Соціальна робота
Спеціальність	231 Соціальна робота
Освітня кваліфікація	Магістр з соціальної роботи
Кваліфікація в дипломі	Магістр з соціальної роботи
Опис предметної області	Стандарт орієнтований на академічну підготовку до зреалізування науково-дослідної, управлінської та прикладної діяльності; на здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері професійної діяльності з соціальної роботи, орієнтує на подальшу фахову самоосвіту. Об'єктами вивчення є забезпечення прав, потреб та

	<p>інтересів людини як найвищої соціальної цінності; процеси соціалізації, соціальної адаптації й інтеграції особистості; реалізація завдань і функцій соціального захисту населення; проектна діяльність у соціальній сфері; допомога та підтримка особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; надання соціальних послуг; правові, економічні та організаційні засоби соціальних інституцій органів державної влади, місцевого самоврядування та недержавних організацій; представницькі, організаційно-розпорядчі та консультативно-дорадчі дії, спрямовані на підвищення соціального добробуту; підготовка проектів нормативно-правових документів, забезпечення їх реалізації і контролю.</p> <p>Цілями навчання є формування здатності студентів до вирішення науково-дослідних, управлінських і прикладних завдань соціальної роботи.</p> <p>Теоретичним змістом предметної області слугують концепції, закономірності, принципи, поняття, які розкривають розвиток особистості, соціальної групи, громади, суспільства в цілому та формують професійну компетентність фахівця.</p> <p>Здобувач вищої освіти має поєднувати теорію і практику соціальної роботи на підґрунті міждисциплінарного підходу, володіти інноваційними методами професійної діяльності.</p>
Академічні права випускників	Навчання за програмою підготовки доктора філософії
Працевлаштування випускників	Робота за фахом у сферах державного управління, національної безпеки, правоохоронній сфері, закладах, установах, організаціях соціального захисту та надання соціальних послуг, охорони здоров'я, освіти, культури, а також вищих навчальних закладах тощо.

### III. Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти

Обсяг освітньої програми магістра	<p>- освітньо-професійної програми – 90-120 кредитів ЄКТС;</p> <p>- освітньо-наукової – 120 кредитів ЄКТС.</p> <p>Мінімум 35% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на загальні та спеціальні (фахові) компетентності за спеціальністю, визначених стандартом вищої освіти</p>
-----------------------------------	--

#### IV. Перелік компетентностей випускника

Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі соціальної роботи або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог
Загальні компетентності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здатність до критичного мислення, аналізу та синтезу.</li> <li>2. Здатність розробляти і управляти проектами.</li> <li>3. Здатність удосконалювати й розвивати професійний, інтелектуальний і культурний рівні.</li> <li>4. Здатність до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою.</li> <li>5. Здатність проведення наукових і прикладних досліджень на професійному рівні.</li> <li>6. Здатність ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем.</li> <li>7. Здатність фахово аналізувати інформацію, оцінювати повноту та можливості її використання.</li> <li>8. Здатність генерувати нові ідеї й нестандартні підходи до їх реалізації (креативність).</li> <li>9. Здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти.</li> </ol> <p>Здатність управляти різнобічною комунікацією.</p>
Спеціальні (фахові, предметні) компетентності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук стосовно до завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи.</li> <li>2. Здатність планувати та здійснювати наукові комплексні дослідження з метою виявлення й аналізу соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення.</li> <li>3. Здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації.</li> <li>4. Здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи.</li> <li>5. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей/видів економічної діяльності), налагоджувати взаємодію державних, громадських і комерційних організацій на підґрунті соціального партнерства.</li> <li>6. Здатність оцінювати процес і результат виконаної роботи, розробляти та впроваджувати програми</li> </ol>

	<p>забезпечення якості соціальних послуг.</p> <p>7. Здатність до професійної рефлексії.</p> <p>8. Здатність до ініціювання та просування соціальних змін, спрямованих на покращення соціального добробуту.</p> <p>9. Здатність організовувати спільну діяльність, ініціювати командування, сприяти згуртуванню та груповій мотивації, фасилітувати процеси прийняття групових рішень.</p> <p>10. Здатність сприяти набуванню й удосконаленню фахівцями та нефахівцями спеціальних знань і навичок у сфері соціальної роботи.</p> <p>11. Здатність до розроблення та управління соціальними проектами.</p> <p>12. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість задля вирішення соціальних проблем через упровадження соціальних інновацій.</p> <p>13. Здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи.</p> <p>14. Здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, ініціювання пропозицій і рекомендацій стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи.</p> <p>15. Здатність до формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві.</p> <p>Здатність упроваджувати ефективний менеджмент організації у сфері соціальної роботи.</p>
--	---

#### **V. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання**

1. Критично осмислювати проблеми в науковій або професійній діяльності на межі предметних галузей, розв'язувати складні задачі і проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог.

2. Критично оцінювати результати наукових досліджень і різні джерела знань про практики соціальної роботи, формулювати висновки та рекомендації щодо їх впровадження.

3. Застосовувати іноземні джерела при виконанні завдань науково-дослідної та прикладної діяльності, висловлюватися іноземною мовою, як усно, так і письмово.

4. Показувати глибинне знання та системне розуміння теоретичних концепцій, як із галузі соціальної роботи, так і з інших галузей соціогуманітарних наук.

5. Збирати та здійснювати кількісний і якісний аналіз емпіричних даних.

6. Самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості.

7. Обирати та застосовувати інноваційні методи в складних і непередбачуваних та/або спеціалізованих контекстах.

8. Автономно приймати рішення в складних і непередбачуваних ситуаціях.

9. виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання.

10. Аналізувати соціальний та індивідуальний контекст проблем особи, сім'ї, соціальної групи, громади, формулювати мету і завдання соціальної роботи, планувати втручання в складних і непередбачуваних обставинах відповідно до цінностей соціальної роботи.

11. Організовувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їх підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати командоутворення та координувати командну роботу.

12. Оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, розробляти рекомендації стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи.

13. Демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності.

14. Визначати методологію прикладного наукового дослідження.

15. Розробляти критерії та показники ефективності професійної діяльності, застосовувати їх в оцінюванні виконаної роботи, пропонувати рекомендації щодо забезпечення якості соціальних послуг та управлінських рішень.

16. Розробляти соціальні проекти на високопрофесійному рівні.

17. Самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок.

18. Демонструвати позитивне ставлення до власної професії та відповідати своєю поведінкою етичним принципам і стандартам соціальної роботи.

## VI. Форми атестації здобувачів вищої освіти

Форми атестації здобувачів вищої освіти	Атестація здійснюється у формі публічного захисту (демонстрації) кваліфікаційної роботи.
Вимоги до кваліфікаційної роботи	Кваліфікаційна робота є самостійним дослідженням студента і обов'язково перевіряється на плагіат. Закінчена робота повинна бути оприлюднена у віртуальному середовищі або на офіційному сайті закладу вищої освіти чи його підрозділу.

## VII. Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти

У ЗВО повинна функціонувати система забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості), яка передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- 1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- 2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- 3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;
- 4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- 5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- 6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- 7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;
- 8) забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти;
- 9) інших процедур і заходів.

Система забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за поданням ЗВО оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, та міжнародним стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти.

#### **IX. Перелік нормативних документів, на яких базується стандарт вищої освіти**

1. ESG – [http://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines\\_for\\_ga\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_ga_in_the_ehea_2015.pdf)
2. ISCED (МСКО) 2011 – <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf>
3. ISCED-F (МСКО-Г) 2013 – <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>
4. Закон "Про вищу освіту" - <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Національний класифікатор України: "Класифікатор професій" ДК 003:2010.– К. : Видавництво "Соцінформ", 2010.
6. Національна рамка кваліфікацій – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>
7. Перелік галузей знань і спеціальностей – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Стандарт вищої освіти є державним нормативним документом, в якому визначається сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за рівнем вищої освіти "магістр" у межах спеціальності 231 "Соціальна робота" галузі знань 23 "Соціальна робота".

Стандарт використовується для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ) і визначає такі вимоги до освітньої програми:

- обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- перелік компетентностей випускника;
- нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- форми атестації здобувачів вищої освіти;
- вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;

Мінімум 35% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю 231 "Соціальна робота" галузі знань 23 "Соціальна робота", визначених цим стандартом вищої освіти. Решта 65% загальних та спеціальних (фахових) компетентностей визначається навчальним закладом. Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проекту TUNING (які, проте, не є вичерпними).

У випадку, якщо основною формою атестації здобувачів вищої освіти є захист (демонстрація) кваліфікаційної роботи, то до загальних та спеціальних (фахових) компетентностей навчального закладу доцільно додати ті, що стосуються здатності проведення досліджень на відповідному рівні. Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проекту TUNING (які, проте, не є вичерпними).

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання, визначається навчальним закладом, має відповідати таким критеріям:

- бути чіткими і однозначними, дозволяючи чітко окреслити зміст вимог до здобувача вищої освіти;
- бути діагностичними (тобто результати навчання повинні мати об'єктивні ознаки їх досягнення чи недосягнення);
- бути вимірюваними (має існувати спосіб та шкала для вимірювання досягнення результату прямими або непрямыми методами, рівнів досягнення складних результатів).

Результати навчання мають співвідноситися з компетентностями. Для забезпечення системності та ідентичності під час опису результатів навчання рекомендовано використовувати одну із визнаних класифікацій, зокрема за авторством Б. Блума.

Матриця відповідності визначених Стандартом компетентностей дескрипторам НРК та матриця відповідності визначених Стандартом результатів навчання та компетентностей представлені в Таблиці 1.



Таблиця 1

**Матриця відповідності визначених Стандартом компетентностей  
дескрипторам НРК**

Класифікація компетентностей за НРК	Знання	Умін- ня	Кому- ніка- ція	Автоно- мія та відпові- даль-ність
<b>Загальні компетентності</b>				
здатність до критичного мислення, аналізу та синтезу	+	+	+	+
здатність розробляти і управляти проектами	+	+	+	+
здатність удосконалювати й розвивати професійний, інтелектуальний і культурний рівні	+	+	+	+
здатність до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою	+	+	+	+
здатність спілкуватися іноземною мовою	+	+	+	+
здатність проведення наукових і прикладних досліджень на професійному рівні	+	+	+	+
здатність ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем	+	+	+	+
здатність фахово аналізувати інформацію, оцінювати повноту та можливості її використання	+	+	+	+
здатність генерувати нові ідеї й нестандартні підходи до їх реалізації (креативність)	+	+	+	+
здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти	+	+	+	+
здатність управляти різнобічною комунікацією	+	+	+	+
<b>Спеціальні (фахові, предметні) компетентності</b>				
здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук стосовно до завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи	+	+	+	+
здатність планувати та здійснювати наукові комплексні дослідження з метою виявлення й аналізу соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення	+	+	+	+
здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації	+	+	+	+
здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи	+	+	+	+

здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей/видів економічної діяльності), налагоджувати взаємодію державних, громадських і комерційних організацій на підґрунті соціального партнерства	+	+	+	+
здатність оцінювати процес і результат виконаної роботи, розробляти та впроваджувати програми забезпечення якості соціальних послуг	+	+	+	+
здатність до професійної рефлексії	+	+	+	+
здатність до ініціювання та просування соціальних змін, спрямованих на покращення соціального добробуту				
здатність організовувати спільну діяльність, ініціювати командоутворення, сприяти згуртуванню та груповій мотивації, фасилітувати процеси прийняття групових рішень	+	+	+	+
здатність сприяти набуванню й удосконаленню фахівцями та нефахівцями спеціальних знань і навичок у сфері соціальної роботи	+	+	+	+
здатність до розроблення та управління соціальними проектами	+	+	+	+
здатність виявляти ініціативу та підприємливість задля вирішення соціальних проблем через упровадження соціальних інновацій	+	+	+	+
здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи	+	+	+	+
здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, ініціювання пропозицій і рекомендацій стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи	+	+	+	+
здатність до формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві	+	+	+	+
здатність упроваджувати ефективний менеджмент організації у сфері соціальної роботи	+	+	+	+

## Додаток В

### Дидактичні принципи в умовах білінгвального навчання

Група принципів	Принцип навчання	Сутність принципу навчання	Особливості реалізації принципу в процесі професійної підготовки на білінгвальній основі
<i>Загально-дидактичні</i>	Професійно-діяльнісної спрямованості	<p>Сутність принципу полягає у забезпеченні професійної спрямованості БН, яка сприяє не лише розвитку пізнавального інтересу, що робить навчання більш ефективним, але у подальшому дає можливість студенту інтегруватися у сучасному полікультурному професійному середовищі.</p> <p>Принцип, за втілення якого навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб діяльність студентів у предметних ситуаціях була максимально наближеною до їхньої майбутньої професійної діяльності (як соціально-педагогічної, так і предметно-</p>	<p>Реалізація даного принципу передбачає готовність викладачів проводити заняття із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою з впровадженням інноваційних форм і методів навчання, що в свою чергу, вимагає високого рівня їх філологічної підготовки, професійної компетентності та педагогічної майстерності.</p> <p>Реалізація принципу передбачає включення студента в процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру та вивчення іноземної мови фахового</p>

Продовження таблиці

		комунікативної).	спрямування, що сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, направлених на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню його як майбутнього фахівця соціальної сфери. Цей принцип передбачає охоплення як процесуального боку навчання, так і змістового
	Особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі	Принцип, який передбачає необхідність врахування потреб кожного студента та проектування їх на мету і зміст білінгвального навчання, актуалізацію мотивів діяльності студентів (їх когнітивні потреби, потребу у самовизначенні та самореалізації)	Втілення цього принципу в навчальний процес означає врахування потреб кожного студента та проектування їх на мету і зміст білінгвального навчання, актуалізацію мотивів діяльності студентів (їх когнітивні потреби, потребу у самовизначенні та самореалізації)
	Проблемного навчання	Принцип, втілення якого передбачає впровадження і використання пізнавально-пошукових, комунікативно-пошукових, пізнавально-дослідних завдань, що представляють собою систему	Реалізація цього принципу в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі передбачає впровадження і використання пізнавально-пошукових, комунікативно-

		взаємопов'язаних проблем з постійно зростаючою мовленнєво-мислительною, інтелектуальною та комунікативною складністю	пошукових, пізнавально-дослідних завдань, що представляють собою систему взаємопов'язаних проблем з постійно зростаючою мовленнєво-мислительною, інтелектуальною та комунікативною складністю. Вони направлені на стимулювання творчої діяльності студентів
	Особистісно-продуктивної навчальної діяльності	Принцип, який передбачає, що у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, студент набуває особистісно-значимого професійного досвіду, на основі якого створюється так званий "особистісний освітній продукт".	У процесі реалізації цього принципу розвиваються творчі здібності студентів, що вивчають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально. Це стимулює їх до наукового творчого пошуку
	Навчальної взаємодії	Принцип, який передбачає активну взаємодію всіх суб'єктів БН, що виражається в активній співпраці студента з викладачем та своїми колегами у процесі вирішення предметно-діяльнісних, соціально-	Реалізація даного принципу дозволяє розвивати у студента соціально значущі здібності і якості особистості, які стануть необхідними у його подальшій професійній діяльності

Продовження таблиці

		педагогічних, мовленнєвих завдань та задоволення своїх пізнавальних потреб.	
	Новизни	Принцип, за втілення якого забезпечується постійний відбір змісту навчального матеріалу.	В умовах реалізації БН новизна забезпечується безперервним оновленням змісту навчального матеріалу з урахуванням нових соціальних, економічних, культурних, політичних реалій, створенням різноманітних ситуацій, характерних для професійної діяльності фахівців соціальної сфери, використанням інноваційних форм, методів, засобів навчання, елементів дистанційного навчання, виконання самостійних творчих завдань, проектів, застосуванням сучасних технічних засобів навчання
Лінгвістичні	Полікультурності	Принцип, за втілення якого забезпечується навчання майбутніх фахівців соціальної сфери поважати культуру члена будь-якої соціокультурної групи, з метою здатності у процесі	Реалізується за рахунок вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки не рідною, а іноземною мовою

		виконання своїх професійних обов'язків раціонально-професійно реагувати на культурні та інші відмінності клієнтів.	
	Мовленнєво-мислительної активності	Принцип, який передбачає організацію процесу БН таким чином, щоб студент, який вивчає дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, приймав постійну участь у комунікації (з викладачем, іншими членами групи).	З метою забезпечення поєднання мислення і мовлення у процесі БН, викладач повинен розробляти спеціальні методи і прийоми для активізації мовленнєво-мислительної діяльності: вибирати актуальні проблемні професійно-орієнтовані матеріали для вирішення тих чи інших професійних задач, які спричинятимуть бажання студентів їх обговорити, активізуючи таким чином процес як мислення, так і мовлення
	Комунікативності	Принцип передбачає навчання мовлення в умовах спілкування. Комунікативна спрямованість навчання – передумова успіху в практичному нарощуванні	Основними факторами, які впливають на формування комунікативної компетентності в студентів, є професійна спрямованість, гуманістичний

		студентами білінгвальної професійної комунікативної компетентності.	<p>стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність. Значною мірою цьому сприяє атмосфера колективного спілкування, організованого на основі комунікативних ситуацій на занятті. Ситуації стимулюють студентів до комунікативно-мотивованого виконання мовленнєвих дій, а спілкування в таких ситуаціях дає студентам змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал. Велике значення має діалогічне та монологічне мовлення. У цьому процесі можуть бути задіяні декілька учасників. З позицій комунікативного підходу процес навчання на білінгвальній основі будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Максимальне зближення процесів</p>
--	--	---	--



			навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів, а також предметність процесу спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які відображають інтереси та потреби студентів.
	Комунікативної функціональності	Сутність принципу комунікативної функціональності в умовах білінгвального навчання полягає у тому, що викладач повинен визначити систему навчальних засобів, які будуть найбільш дієвими у процесі комунікації.	У процесі БН викладач визначає функції основних видів комунікативної діяльності (говоріння, читання, сприйняття почутого, письма) як засобів навчання, а також мовленнєві одиниці: термінологічні словосполучення і форми їх організації, слова, терміни, сталі вирази, тобто організаційні форми спілкування в межах білінгвального навчання

	Ситуативності	Організація процесу навчання, за якої ситуація є важливою складовою, оскільки є постійним фактором навчання дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки і визначається системою відносин студентів та змістом дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються білінгвальним способом.	В умовах комунікативного білінгвального навчання він забезпечує презентацію фахового матеріалу іноземною мовою, на основі якого формуються не лише фахові, але і мовленнєві навички. Комунікація, що відбувається у процесі вирішення ситуацій, тісно пов'язана із діяльністю, тому важливим є не стільки вирішення тієї чи іншої фахової ситуації, а діяльність, яка відбувається у процесі її вирішення
<i>Специфічні для білінгвального навчання</i>	Семантизації інформації та спрямованості білінгвального навчання на оволодіння дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки	Принцип, що передбачає оволодіння дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки за допомогою іноземної мови	Реалізується засвоєнням знань із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, набуттям вмінь і навичок, що зазначені у вимогах освітніх програм для спеціалістів цього профілю, що відповідають державним вимогам, а також розширенням знань з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та сфери їх використання засобами

			іноземної мови
	Використання іноземної мови як засобу пізнання	Принцип, за якого у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі передбачається не вивчення іноземної мови, а використання іноземної мови студентами як засобу пізнання, саморозвитку та самовдосконалення	Реалізується шляхом використання іноземної мови в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки як засобом вдосконалення фахової компетентності та іншомовної комунікативної компетентності у професійній сфері
	Раціонального відбору комунікативного матеріалу та оптимальності (раціональності та оптимальності)	Принцип, за реалізації якого забезпечується раціональний та оптимальний відбір матеріалу іноземною мовою (мовного мінімуму), який відповідає цілям і завданням БН конкретної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на певному етапі її вивчення.	У процесі реалізації до студентів у ході БН повинні висуватися реальні і посильні вимоги.  Оптимальність відбору матеріалу для БН повинна бути не лише в умовах представлення нового матеріалу та перевірки засвоєння знань, а і використовуватися в ході відбору форм, прийомів та методів професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.
	Міжпредметних	Принцип, що передбачає	У ході реалізації принцип

	зв'язків	відображення, взаємозв'язок та взаємозумовленість дисциплін, які вивчаються майбутніми фахівцями соціальної сфери, а також інтеграційні процеси, які на сьогоднішній день є характерними для соціальної сфери.	забезпечується не лише дидактичним об'єднанням дисциплін, які вивчаються у ЗВО, але й професійним удосконаленням студентів фаховими і комунікативними практичними навичками, враховуючи міждисциплінарні зв'язки між дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та іноземною мовою
	Суб'єктного професіоналізму	Принцип який передбачає, що НПП ЗВО, які реалізують білінгвальний спосіб навчання - викладають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, повинні бути не лише професійно-компетентними – глибоко володіти фаховими знаннями з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, але і вільно володіти іноземною мовою	Процес реалізації у ході БН повинен забезпечуватися окремими суб'єктами освітньої діяльності, здатними глибоко проникати у предметну сферу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки засобами як рідної, так і іноземної мов

## Додаток Д

### Компоненти білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

Компоненти	Критерії сформованості	Показники оцінки
<i>Особистісно-мотиваційний</i>	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність пізнавального інтересу до інноваційних процесів у соціальній сфері та оволодіння інноваціями через процес запозичення та адаптації позитивного зарубіжного досвіду;</li> <li>- сформована усвідомлена потреба у вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально для забезпечення можливості інтеграції у європейський фаховий простір;</li> <li>- сформованість цілей власної білінгвальної професійної діяльності;</li> <li>- наявність високого рівня сприйнятливості до дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та іноземної мови;</li> <li>- бажання підвищити власну конкурентну спроможність на європейському ринку праці;</li> <li>- бажання брати участь у створенні, реалізації та поширенні міжнародних соціальних проектів.</li> </ul>
<i>Когнітивно-операційний</i>	Операційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння формулювати проблему як рідною, так і іноземною (англійською) мовою;</li> <li>- уміння білінгвально побудувати концепцію будь-якого проекту або проблеми, що потрібно вирішити;</li> <li>- уміння білінгвально сконструювати та втілити у життя проект;</li> <li>- уміння білінгвально впливати на клієнта для поступових позитивних змін у його соціальній ситуації;</li> <li>- уміння білінгвально встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з</li> </ul>

## Продовження таблиці

		<p>клієнтами соціальних служб, що ґрунтуються на принципі пошуку та підсилення їх сильних сторін;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сприяти (за потреби білінгвально) формуванню громадської думки, залучати громаду до різних форм самодопомоги та опіки над тими, хто її потребує;</li> <li>- ефективно засвоювати нові знання та технології в галузі соціальної роботи (базуючись не лише на вітчизняних, але і на міжнародних здобутках у цій галузі) відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта;</li> <li>- білінгвально здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати, ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень;</li> <li>- білінгвально здійснювати професійний супровід клієнта в межах своїх професійних обов'язків. уміння формулювати проблему як рідною, так і іноземною (англійською) мовою;</li> <li>- уміння білінгвально побудувати концепцію будь-якого проекту або проблеми, що потрібно вирішити;</li> <li>- уміння білінгвально сконструювати та втілити у життя проект;</li> <li>- уміння білінгвально впливати на клієнта для поступових позитивних змін у його соціальній ситуації;</li> <li>- уміння білінгвально встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з клієнтами соціальних служб, що ґрунтуються на принципі пошуку та підсилення їх сильних сторін;</li> <li>- сприяти (за потреби білінгвально) формуванню громадської думки, залучати громаду до різних форм самодопомоги та опіки над тими, хто її потребує;</li> <li>- ефективно засвоювати нові знання та технології в галузі соціальної роботи (базуючись не лише на вітчизняних, але і на міжнародних здобутках у цій галузі) відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта;</li> <li>- білінгвально здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати,</li> </ul>
--	--	---

		ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень; - білінгвально здійснювати професійний супровід клієнта в межах своїх професійних обов'язків.
<i>Професійно-комунікативний</i>	Предметно-мовний	- здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності як рідною, так і іноземною (англійською) мовою; - здатність використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально; - здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням білінгвально.
<i>Оцінно-рефлексивний</i>	Результативний	- здатність до оцінки своєї білінгвальної підготовленості до професійної діяльності, а також сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності); - самооцінку своєї білінгвальної професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань особливостям діяльності фахівця соціальної сфери; - наявність швидкої реакції на ті чи інші обставини, а також уміння критично мислити, аналізувати власну білінгвальну професійну діяльність, - здатність знаходити суперечності й недоліки, засоби їхнього усунення, уміння висловлювати власні думки та судження як рідною, так і іноземною (англійською) мовою, - адекватно оцінювати рівень своєї білінгвальної підготовки до діяльності за фахом, а також інших людей.

## Додаток Е

Витяг з освітньо-професійної програми "Соціальна робота"  
першого рівня вищої освіти за спеціальністю 231 "Соціальна робота" галузі  
знань 23 "Соціальна робота" кваліфікації "бакалавр з соціальної роботи"

## 1. Профіль освітньої програми зі спеціальності № 231 "Соціальна робота"

1 - Загальна інформація	
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Перший (бакалаврський) рівень
Тип диплому та обсяг освітньої програми	Диплом бакалавра, 240 кредитів ЄКТС, термін навчання 4 роки
Наявність акредитації	Сертифікат про акредитацію НД № 0588720
Цикл/рівень	НРК України - 6 рівень, FQ-EHEA - перший цикл, EQF-LLL - 6 рівень
Передумови	На базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 11 років
Термін дії освітньої програми	5 років
Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми	<a href="http://pstu.edu.uk/">http://pstu.edu.uk/</a>
2 - Мета освітньої програми	
оволодіння студентами першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, відповідно до шостого кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій, а саме: необхідними знаннями в галузі соціальної роботи та інших наук про людину та суспільство; розвиток студентів в особистісному, професійному та соціальному плані.	
3 - Характеристика освітньої програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за наявності))	<p>Галузь знань 23 Соціальна робота Спеціальність 231 Соціальна робота Академічна підготовка з урахуванням основних теоретичних досліджень і практичних наукових результатів у соціальній роботі (вітчизинська та закордонна теорія та практика соціальної роботи). Акцентує увагу на здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері професійної діяльності з соціальної роботи, орієнтує на подальшу фахову самоосвіту.</p> <p>Об'єктами вивчення є забезпечення прав, потреб та інтересів людини як найвищої соціальної цінності; процеси соціалізації, соціальної адаптації й інтеграції особистості; реалізація завдань і функцій у сфері соціального захисту населення; допомога та підтримка особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; надання соціальних послуг; психологічна підтримка; правові та економічні засоби соціальних інституцій органів державної влади, місцевого самоврядування та недержавних організацій в соціальній сфері; представницькі, організаційно-розпорядчі та консультативно-дорадчі дії, спрямовані на підвищення соціального добробуту; підготовка соціальних проектів.</p> <p>Цілями навчання є формування здатності студентів до вирішення прикладних завдань соціальної сфери, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості.</p>



## Продовження таблиці

	<p>Теоретичним змістом предметної області слугують концепції, принципи, поняття, які формують професійну компетентність соціального працівника.</p> <p>Здобувач вищої освіти має поєднувати теорію і практику соціальної роботи, володіти методами професійної діяльності.</p> <p>Здобувач вищої освіти вчиться застосовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології для вирішення завдань професійної діяльності.</p>
<b>Орієнтація освітньої програми</b>	Має прикладну орієнтацію, тобто сприяє формуванню випускників як соціально-активних та професійних особистостей, спроможних проводити наукові дослідження, вирішувати певні соціальні проблеми і завдання у соціальній сфері, надавати соціальну, психологічну та педагогічну допомогу особистості за умови оволодіння системою компетентностей, які визначені цією програмою
<b>Основний фокус освітньої програми</b>	<p>Професійний. Програма ґрунтується на загальнонаукових засадах, сучасному досвіді практичної соціальної роботи, її викладання у ВНЗ, орієнтує на актуальні спеціалізації, в межах яких можлива професійна діяльність.</p> <p>Ключові слова: соціальна робота, соціальний захист, соціальна політика, державне управління, соціальні послуги, соціологія соціальної роботи, психологія соціальної роботи, дидактика.</p>
<b>Особливості програми</b>	Спрямованість на наукову, дослідницьку, практичну соціальну роботу і соціально-психологічну діяльність у закладах та соціальних установах, управлінську діяльність у соціальній сфері. Формування навичок психологічного консультування в соціальній сфері, а також організації та проведення соціологічного дослідження.
<b>4 - Придатність до працевлаштування</b>	
<b>Придатність до працевлаштування</b>	<p>Робота за фахом у сферах державного управління, національної безпеки, правоохоронній сфері, закладах, установах, організаціях соціального захисту та надання соціальних послуг, охорони здоров'я, освіти, культури тощо.</p> <p>Зокрема: фахівець соціальної роботи, фахівець з питань зайнятості, соціальний працівник, інспектор з охорони дитинства, інструктор з трудової адаптації, консультант психолого-педагогічної консультації, інструктор із профадаптації.</p>
<b>Подальше навчання</b>	Навчання за програмою підготовки магістра
<b>5 — Викладання та оцінювання</b>	
<b>Викладання та навчання</b>	Основні підходи, методи та технології, які використовуються в програмі: студентсько-центроване навчання, самонавчання, проблемно-орієнтоване навчання, навчання через практику. Стиль навчання — активний.
<b>Оцінювання</b>	усні та письмові екзамени, практика, есе, презентації, проектна робота тощо.
<b>6 — Програмні компетентності</b>	
<b>Інтегральна компетентність</b>	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

<b>Загальні компетентності (ЗК)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (ЗК1).</li> <li>2. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (ЗК 2).</li> <li>3. Здатність планувати та управляти часом (ЗК 3).</li> <li>4. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності (ЗК4).</li> <li>5. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово у професійній діяльності (ЗК5).</li> <li>6. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій (ЗК6).</li> <li>7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями (ЗК 7).</li> <li>8. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (ЗК8).</li> <li>9. Вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми (ЗК9).</li> <li>10. Здатність приймати обгрунтовані рішення (ЗК10).</li> <li>11. Здатність працювати в команді (ЗК11).</li> <li>12. Навички міжособистісної взаємодії (ЗК12).</li> <li>13. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети (ЗК13)</li> <li>14. Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків (ЗК14).</li> <li>15. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо (ЗК15).</li> </ol>
<b>Фахові компетентності спеціальності (ФК)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здатність аналізувати суспільні процеси становлення і розвитку соціальної роботи як інтеграційної галузі наукових знань, що акумулюють дані всіх наук про людину (ФК1).</li> <li>2. Здатність оцінювати соціально-політичні процеси, пов'язані з соціальним розвитком держави (ФК2).</li> <li>3. Здатність аналізувати існуючу нормативно-правову базу стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення (ФК3).</li> <li>4. Здатність до аналізу психічних властивостей, станів і процесів, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади (ФК4).</li> <li>5. Здатність до діяльності з попередження соціальних ризиків, складних життєвих обставин, запобігання та вирішення соціальних конфліктів (ФК5).</li> <li>6. Здатність до розуміння організації та функціонування системи соціального захисту і соціальних служб (ФК6).</li> <li>7. Здатність до цінування та поваги різноманітності, унікальності й мультикультурності особистості (ФК7).</li> <li>8. Здатність вивчати соціальну проблему за допомогою методів дослідження в умовах конкретної ситуації (ФК8).</li> <li>9. Здатність оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів (ФК9).</li> <li>10. Здатність розробляти шляхи подолання проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення (ФК10).</li> <li>11. Здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей (ФК11).</li> <li>12. Здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту (ФК12).</li> <li>13. Здатність до розробки та реалізування соціальних проєктів і програм (ФК13).</li> <li>14. Здатність до застосування методів менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу (ФК14).</li> <li>15. Здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад (ФК15).</li> <li>16. Здатність дотримуватися етичних принципів та стандартів</li> </ol>



	<p>соціальної роботи (ФК16).</p> <p>17. Здатність виявляти і залучати ресурси особистості, соціальної групи та громади для виконання завдань професійної діяльності (ФК17).</p> <p>18. Здатність до генерування нових ідей та креативності у професійній сфері (ФК18).</p> <p>19. Здатність оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної роботи (ФК19).</p> <p>20. Здатність до сприяння підвищення добробуту і соціального захисту осіб, здійснення соціальної допомоги та підтримки тим, хто перебуває у складних життєвих обставинах (ФК20).</p>
<b>7 — Програмні результати навчання</b>	
	<p>1. Здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування завдань спеціальності, відтворювати факти (дати, події, принципи й закономірності суспільного розвитку), встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами, робити висновки, аргументувати свої думки (ПРН1).</p> <p>2. Грамотно висловлюватися в усній та писемній формі, використовувати мову професійного спілкування, пояснювати й характеризувати факти і явища державною мовою (ПРН2).</p> <p>3. Розуміти наукові принципи, що лежать в основі соціальної діяльності, ідентифікувати, формулювати і розв'язувати завдання зі спеціальності, інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід (ПРН3).</p> <p>4. Давати визначення і виокремлювати основні поняття, використовувати власні приклади для ілюстрації відповідей, знаходити спільні риси та відмінності при порівнянні фактів, явищ, характеризувати соціальні явища. (ПРН4)</p> <p>5. Теоретично аргументувати шляхи подолання проблем та складних життєвих обставин, обирати ефективні методи їх вирішення, передбачати наслідки. (ПРН5)</p> <p>6. Розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях. (ПРН6)</p> <p>7. Використовувати прикладні комп'ютерні програми у ході розв'язання професійних завдань. (ПРН7)</p> <p>8. Критично аналізувати й оцінювати чинну соціальну політику країни, соціально-політичні процеси на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях. (ПРН8)</p> <p>9. Використовувати відповідні наукові дослідження та застосовувати дослідницькі професійні навички. (ПРН9)</p> <p>10. Аналізувати психічні властивості і стани, характеризувати психічні процеси, різні види діяльності індивідів у групі, процеси розвитку, соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції особистості, соціально-психологічні процеси в малих та великих групах. (ПРН10)</p> <p>11. Практикувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин. (ПРН11)</p> <p>12. Визначати зміст діяльності, зв'язки та межі компетенції установ та закладів соціального захисту, соціальних служб, інших організацій. (ПРН12)</p>

## Продовження таблиці

	<p>13.Використовувати методи діагностики у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів.(ПРН13)</p> <p>14.Застосовувати методи соціальної роботи в конкретних умовах взаємодії з клієнтом.(ПРН14)</p> <p>15.Обґрунтовувати необхідність соціальних змін, прийняття практичних рішень щодо покращення соціального добробуту та підвищення соціальної безпеки.(ПРН15)</p> <p>16.Застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу.(ПРН16)</p> <p>17.Встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й насаджувати клієнтів.(ПРН17)</p> <p>18.Налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад.(ПРН18)</p> <p>19.Використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів клієнтів.(ПРН19)</p> <p>20.Виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси клієнтів, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їх проблем, виходу із складних життєвих обставин. (ПРН20)</p> <p>21.Виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв'язання.(ПРН21)</p> <p>22.Демонструвати знання основних етапів становлення і розвитку соціальної роботи як науки та практичної діяльності, нормативно-правової бази соціальної роботи та соціального забезпечення.(ПРН22)</p> <p>23.Демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень. (ПРН23)</p> <p>24.Демонструвати вміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.(ПРН24)</p> <p>25.Впроваджувати прийоми мотивації, самомотивації на шляху до досягнення спільної мети, виявляти вміння адаптувати свою поведінку до прийняття системи цінностей іншого. (ПРН25)</p> <p>26.Конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки (ПРН26)</p>
<b>8 - Ресурсне забезпечення реалізації програми</b>	
<b>Кадрове забезпечення</b>	10 висококваліфікованих викладачів, серед яких 1 доктор наук з державного управління, 7 кандидатів філософських, соціологічних, історичних і психологічних наук, 2 старших викладача. До навчального процесу залучаються провідні фахівці соціальної сфери.
<b>Матеріально-технічне забезпечення</b>	Матеріально-технічне забезпечення дозволяє на високому рівні готувати фахівців.
<b>Інформаційне та навчально-методичне забезпечення</b>	Повне інформаційне та навчально-методичне забезпечення дозволяє на високому рівні готувати фахівців.



## 2. Перелік компонент освітньо-професійної програми та їх логічна послідовність

### 2.1. Перелік компонент ОП

Код и/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
1	2	3	4
<b>Обов'язкові компоненти ОП</b>			
<i>Блок 1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки</i>			
OK1.	Філософія	4	екзамен
OK2	Історія та культура України	4	екзамен
OK3	Ділова українська мова	3	екзамен
OK4	Іноземна мова	6	залік екзамен
OK 5.	Політологія	3	екзамен
<i>Блок 2. Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки</i>			
OK 6.	Економічна теорія	3	екзамен
OK7	Охорона праці	3	екзамен
OK8	Інформатика	3	екзамен
OK9	Соціальне забезпечення населення	7	екзамен
OK10	Соціальна і демограф.статистика	3	залік
OK11	Спеціалізовані служби в соц. сфері	6,5	залік екзамен
OK12	Господарське право	3	екзамен
OK13	Соціальна профілактика	3	залік
OK14.	Вікова фізіологія та біологічні і медико-соціальні основи здоров'я	3,5	екзамен
OK 15.	Методи та організація соц.досліджень	3	екзамен
OK16	Соціальна робота з різн.групами клієнтів	13	залік екзамен
<i>Блок 3. Дисципліни професійної та практичної підготовки</i>			
OK 18.	Основи професійної діяльності соціального працівника	8	залік екзамен
OK 19.	Історія та теорія соціальної роботи	9,5	залік екзамен
OK20	Соціальна та корекційна педагогіка	8	залік

			екзамен
OK21	Безпека життєдіяльності та цив. захист	4	дифзалік
OK22	Девіантна поведінка та соц. контр	3,5	залік
OK23	Основи реабілітології та психореабілітації фахівців соц.сфери	6	залік екзамен
OK24	Технології соціальної роботи	9	залік екзамен
OK25	Організаційно-кадрова робота в системі соціального захисту	3	залік
OK26	Соціальна психологія	3,5	екзамен
OK27	Рекламно-інформ. технології та інноваційні методики с соц.роботи	4,5	залік екзамен
OK28	Основи психодіагностики та психоконсультації	7	залік екзамен
OK29	Пенітенціарна педагог.та психол	3	залік
Загальний обсяг обов'язкових компонентів:		140,0	
<b>Вибіркові компоненти ОП 1</b>			
<i>Блок 1 Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки</i>			
ВБ 1.	Правознавство	3	залік
ВБ2	Соціальна політика в Україні	3	екзамен
ВБ 3	Історія і теорія соціології	8	залік екзамен
ВБ 4	Галузеві соціології	8	залік екзамен
ВБ 5	Фізичне виховання	9	залік
<i>Блок 2 Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки</i>			
ВБ 7.	Загальна психологія	6	залік екзамен
ВБ 8	Загальна та галузева педагогіка	10	залік екзамен
ВБ 9	Психологія особистості	6	залік
ВБ 10	Недержавний сектор в соціальн.сфері	3	екзамен
ВБ 11	Правове регулювання соц.конфл	4	залік
ВБ 12.	Соціальне партнерство	3	залік
<i>Блок 3 Дисципліни професійної та практичної підготовки</i>			
ВБ 13.	Соціалізація особистості	7	Залік залік
ВБ 14	Соціальна геронтологія	2,5	залік
ВБ 15	Методи соціально-психолог. впливу	3,5	екзамен
ВБ 16	Психологія праці	4	залік

Продовження таблиці

ВБ 17	Конфліктологія	3	екзамен
ВБ 18	Соціальне інспектування	3	залік
ВБ 19	Науково-дослідна робота студента	6	залік
Загальний обсяг вибірових компонент:		92,0	
Практична підготовка			
ПП 1.	Ознайомча практика (1 курс)	4	дифзалік
ПП 2.	Виробнича практика (3 курс)	4	дифзалік
Загальний обсяг практичної підготовки:		8,0	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		240	

## 2.2. Структурно-логічна схема ОП

№ семестру	Компоненти ОП
1	ОК3, ОК4, ОК8, ОК10, ОК14, ОК18 ВБ3, ВБ 7, ВБ 8
2	ОК2, ОК4, ОК18 ВБ 1, ВБ 3, ВБ6, ВБ 7, ВБ 8 ПП 1
3	ОК4, ОК12, ОК15, ОК16, ОК19 ВБ 2, ВБ 4, ВБ 8, ВБ 9,
4	ОК1, ОК19, ОК21, ОК22, ОК26 ВБ 4, ВБ 6, ВБ 8, ВБ 19 ПП 2
5	ОК6, ОК17, ОК20, ОК24, ОК28 ВБ 5, ВБ 12, ВБ 16, ВБ 17,
6	ОК11, ОК17, ОК20, ОК24, ОК28 ВБ 13, ВБ 15, ВБ 19
7	ОК5, ОК7, ОК9, ОК11, ОК17, ОК23, ОК27 ВБ 11, ВБ 18,
8	ОК9, ОК13, ОК17, ОК23, ОК25, ОК27, ОК29 ВБ 10, ВБ 14, ВБ19 ПП 3



## Додаток Ж

**Базові конструкти розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів  
в умовах білінгвального навчання**

Базові конструкти розвитку БПКК в умовах білінгвального навчання	Зміст базових конструктів розвитку БПКК в умовах білінгвального навчання	Загальнодидактичні, лінгвістичні та спеціальні принципи білінгвального навчання	Форми організації білінгвального навчання	Загальнодидактичні та спеціальні методи білінгвального навчання	Засоби білінгвального навчання
Цільовий	Метою білінгвального навчання фахівців соціальної сфери є формування БПКК майбутніх фахівців, що являє собою сукупність загальнодидактичних, міжпредметних та фахових знань, умінь та навичок, які забезпечать готовність виконання професійних обов'язків майбутніх фахівців соціальної сфери як рідною, так і іноземною (англійською) мовою.	Особистісно-орієнтованої направленості БН, діяльнісного, проблемного навчання, професійної спрямованості БН, особистісно-продуктивної навчальної діяльності, новизни, навчальної взаємодії, полікультурності, мовленнєвомислительної	Індивідуальна, фронтальна робота, парна, групова, колективна, самостійна робота студентів	<i>Традиційні загальнодидактичні методи навчання:</i> фронтальний, репродуктивний; продуктивні (метод проблемного навчання, евристичний, доцільних завдань); пояснювально-ілюстративний, функціональний. <i>Розвивальні методи навчання</i> (виконання	Білінгвальні підручники, навчальні посібники, білінгвальні словники фахового спрямування, білінгвальні змістові блоки, білінгвальні таблиці, слайди, фоно-, відеоматеріали, інформація викладача,
Концептуальний	Передбачає створення умов для формування компетентної, самоактуалізуючої, самоорганізуючої особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, здатного працювати в умовах плінно-змінного				



	суспільства та полікультуризації, що відображає наукові підходи такої професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери і принципи формування їх професійної компетентності, яка формується в процесі взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, що направлена на вивчення певної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально	активності, функціональності та ситуативності, направленості білінгвального навчання на оволодіння дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки, використання іноземної мови як засобу пізнання, раціонального відбору комунікативного матеріалу та оптимальності міжпредметних зв'язків.		індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги). <i>Спеціальні методи</i> навчання: м'яка імерсія, методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні). <i>Спеціальні прийоми</i> білінгвального навчання: "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду".	тощо.
Мотиваційний	Передбачає формування позитивної мотивації майбутніх фахівців соціальної сфери, як до професійного навчання загалом, так і до навчання на білінгвальній основі зокрема				
Змістовий	Включає структурування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі формуванням набору компонент (навчальних дисциплін) циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери протягом усього процесу навчання у ЗВО і визначається методологічними				

	підходами та принципами навчання; забезпечує інтеграцію знань фахового, та мовного змісту.			<i>Інтерактивні методи</i> навчання: інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою, "мозкова атака", ділові, рольові ігри, навчальні тренінги, парне, групове виконання творчих завдань, моделювання ситуацій, відеолекторії, кейс-метод.	
Діяльнісно-технологічний	Відображає механізм реалізації моделі в умовах кредитно-трансферної системи організації навчально-виховного процесу у ЗВО, на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій і засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання			<i>Інноваційні методи:</i> варіаційних наближень, метод "соціальних Інтернет-мереж", "суперпозиції".	
Результативно-коригуючий	Включає компоненти, критерії та рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності в межах професійної підготовки до роботи в умовах полікультурності соціального середовища. Передбачає коригування конструктів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі				

## Додаток И

**Витяг з освітньо-професійної програми ступеня вищої освіти  
"бакалавр" спеціальності 231. Соціальна робота**

### ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ

**РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** перший (бакалаврський)  
(назва рівня вищої освіти)

**СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** Бакалавр  
(назва ступеня вищої освіти)

**ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ** 23 Соціальна робота  
(шифр та назва галузі знань)

**СПЕЦІАЛЬНІСТЬ** 231 Соціальна робота  
(код та найменування спеціальності)

**КВАЛІФІКАЦІЯ** Бакалавр із соціальної роботи

Обсяг програми – 240 кредитів ЄКТС.

## II. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

**РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** перший (бакалаврський)  
(назва рівня вищої освіти)

**СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** бакалавр  
(назва ступеня вищої освіти)

**ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ** 23 Соціальна робота  
(шифр та назва галузі знань)

**СПЕЦІАЛЬНІСТЬ** 231 Соціальна робота  
(код та найменування спеціальності)

**ОСВІТНЯ КВАЛІФІКАЦІЯ** Бакалавр із соціальної роботи

**КВАЛІФІКАЦІЯ В ДИПЛОМІ** Бакалавр із соціальної роботи

Бакалавр із соціальної роботи здатен виконувати зазначену професійну роботу (наведено у табл. 1).

Таблиця 1

**Професійні назви робіт, які здатен виконувати бакалавр із соціальної роботи**

№	Назва та шифр професійної групи	Професійна назва роботи
1.	3460. Соціальні працівники	Асистент вихователя виправно-трудового закладу
2	3460. Соціальні працівники	Соціальний працівник (допоміжний персонал)
3	3460. Соціальні працівники	Фахівець з вирішення конфліктів (побутова сфера)
4	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Соціальний працівник
5	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Фахівець (з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям і т. ін.)
6	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Фахівець із соціальної допомоги вдома
7	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Фахівець із соціальної роботи
8	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування
9	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Наглядач в громадському центрі

### **ІІІ. ОБСЯГ КРЕДИТІВ ЄКТС, НЕОБХІДНИЙ ДЛЯ ДОБУТТЯ ВІДПОВІДНОГО СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Обсяг освітньої програми становить 240 кредитів ЄКТС.

Тривалість програми – 3 роки 10 місяців

#### **Перелік дисциплін освітньої програми та її обсяг**

	Назва навчальної дисципліни	Мінімальна кількість навчальних годин/кредитів вивчення блоку	Форма контролю	Се-мestr
1	2	3	4	
<b>1. Цикл загальної підготовки</b>				
<b>Нормативна (обов'язкова) частина</b>				
1	Філософія	90/3	екзамен	ІІІ

2	Історія та культури України	90/3	екзамен	III
3	Іноземна мова	150/5	залік, екзамен	II, IV
4	Українська мова (за професійним спрямуванням)	90/3	екзамен	III
Разом за нормативною частиною:		420/14		
<b>1.2. Варіативна частина</b>				
<b>1.2.1 Дисципліни самостійного вибору університету</b>				
1	Деонтологія	120/4	залік	VII
2	Соціологія	90/3	екзамен	IV
3	Охорона праці та безпека життєдіяльності	90/3	екзамен	V
4	Правові основи соціальної роботи	150/5	екзамен	II
5	Екологія	90/3	залік	IV
6	Соціальна і демографічна статистика	90/3	залік	III
7	Соціальна конфліктологія	90/3	залік	VI
8	Соціальна політика в Україні	120/4	екзамен	I
9	Методи та організація соціальних досліджень	120/4	залік	V
10	Соціальна психологія	90/3	екзамен	IV
11	Основи медичних знань та охорона здоров'я	60/2	залік	II
12	Вікова психологія	120/4	залік	III
13	Загальна психологія	90/3	екзамен	I
14	Політологія	60/2	екзамен	VII
<b>Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:</b>		1380/46		
<b>Разом за варіативною частиною:</b>		1380/46		
<b>Всього по циклу загальної підготовки:</b>		1800/60		
<b>1. Цикл професійної підготовки</b>				
<b>2.1. Нормативна (обов'язкова) частина</b>				
1	Нові інформаційні технології	90/3	залік	I
2	Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи	240/8	залік, екзамен	I, II
3	Теорія та історія соціальної роботи	150/5	екзамен, курсіві роботи	II
4	Технологія соціальної роботи	360/12	залік, екзамен,	V, VI
5	Методика соціальної роботи	180/6	екзамен	III
6	Соціальне гувернерство	150/5	екзамен	IV
7	Соціально-педагогічна	90/3	залік	VIII

	профілактика делінквентної поведінки			
8	Соціальне консультування	120/4	екзамен	V
9	Соціальне проектування	120/4	залік	VII
10	Соціальний супровід	180/6	екзамен	VI
11	Основи реабілітології	90/3	екзамен	VIII
12	Соціальна медіація та посередництво	90/3	залік	VI
13	Соціальна опіка і піклування	90/3	екзамен	VII
14	Соціальна педагогіка	150/5	екзамен	I
15	Самовиховання та самоменеджмент особистості	120/4	залік	I
16	Соціалізація особистості	150/5	залік	II
17	Соціальна робота з різними групами клієнтів	165/5, 5	екзамен	IV
18	Соціальна геронтологія	90/3	залік	VIII
19	Курсова робота (Теорія та історія соціальної роботи)	30/1		II
20	Курсова робота (Технології соціальної роботи)	30/1		III
<b>Разом за нормативною(обов'язковою) частиною</b>		2685/89, 5		
<b>1.2.2. Варіативна частина</b>				
<b>Дисципліни самостійного вибору університету</b>				
1	Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах	150/5	екзамен	VII
2	Етика професійної діяльності	150/5	екзамен	II
3	Людина в сучасному соціумі	120/4	залік	II
<b>Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:</b>		420/14		
<b>Дисципліни вільного вибору студента</b>				
<b>Дисципліни вільного вибору студента для блоку 1</b>				
1	Соціокультурна анімація	120/4	залік	VIII
2	Основи гендерної теорії та практики	120/4	залік	V
3	Основи зв'язків з громадськістю у соціальній сфері	120/4	залік	VIII
4	Соціальна відповідальність на підприємстві	90/3	залік	IV
5	Соціально-просвітницький тренінг	150/5	залік	IV
6	Пенітенціарна педагогіка та психологія	90/3	екзамен	VI

7	Психодіагностика	120/4	екзамен	VI
8	Соціальна робота в громаді	120/4	екзамен	VIII
9	Соціальна терапія	120/4	залік	VI
10	Спеціалізовані служби у соціальній сфері	120/4	залік	VII
11	Здоров'язберігаючі технології	120/4	залік	V
12	Менеджмент соціальної роботи	240/8	залік, екзамен	VII, VIII
13	Рекламно-інформаційні технології та інноваційні методики в соціальній роботі	120/4	залік	III
14	Документознавство	150/5	екзамен	V
<b>Дисципліни вільного вибору студента для блоку 2</b>				
1	Анімація в соціальній сфері	120/4	залік	VIII
2	Гендерна педагогіка	120/4	залік	V
3	PR технології у соціальній сфері	120/4	залік	VIII
4	Соціально відповідальне підприємництво	90/3	залік	IV
5	Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу	150/5	залік	IV
6	Соціальна робота в пенітенціарних установах	90/3	екзамен	VI
7	Засоби психодіагностики в соціальній сфері	120/4	екзамен	VI
8	Соціальний зміст роботи громади	120/4	екзамен	VIII
9	Психолого-педагогічна терапія	120/4	залік	VI
10	Соціальні служби	120/4	залік	VII
11	Репродуктивне здоров'я та планування сім'ї	120/4	залік	V
12	Менеджмент в соціальній сфері	240/8	залік, екзамен	VII, VIII
13	Інформаційно-просвітницькі методи в соціальній сфері	120/4	залік	III
14	Документооблік	150/5	екзамен	V
<b>Разом за дисциплінами вільного вибору студента:</b>		1800/60		
<b>Разом за варіативною частиною:</b>		2220/74		
<b>Всього по циклу професійної підготовки:</b>		4905/163, 5		
<b>3. Практика</b>				
<b>3.1. Практика обов'язкова</b>				
1	Комплексна практика з фаху	405/13,5		VI
2	Ознайомлювальна	45/1,5		II
3	Стажерська	90/3		VI

4	Технологічна	180/6		VI
<b>Загальна кількість по практиці:</b>		405/13,5		
<b>Факультативи</b>				
1	Іноземна мова (поглиблений курс)	180/6		I, II, III, IV
2	Фізичне виховання	120/4		I, II, III, IV
3	Іноземна мова за профспрямуванням	210/7		V, VI, VII, VIII
<b>Загальна кількість по факультативам:</b>		510/17		
<b>Державна атестація</b>				
1	Державний кваліфікаційний екзамен з теорії та практики соціальної роботи	90/3		VIII
<b>Загальна кількість по державній атестації:</b>		90/3		
<b>Загальна кількість за нормативною частиною:</b>		3600/120		
<b>Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором університету):</b>		1800/60		
<b>Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором студента):</b>		1800/60		
<b>Загальна кількість:</b>		<b>7200/240</b>		

#### IV. ПЕРЕЛІК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКА

##### Програмні компетентності

<b>Інтегральна компетентність.</b> Здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.		
1	<b>Загальні (системні)</b>	<p>Аналіз та синтез. Здатність до аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів.</p> <p>Гнучкість мислення. Набуття гнучкого мислення, відкритість до застосування економічних знань та компетентностей в широкому діапазоні можливих місць роботи та повсякденному житті.</p> <p>Групова робота. Здатність виконувати лабораторні дослідження в групі під керівництвом лідера, подібні навички, що демонструють здатність до врахування строгих вимог дисципліни, планування та управління часом.</p> <p>Комунікаційні навички. Здатність до ефективного</p>



		<p>комунікування та до представлення складної комплексної інформації у стислій формі усно та письмово, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології та відповідні терміни.</p> <p>Популяризаційні навички. Вміння спілкуватися із нефахівцями, певні навички викладання.</p> <p>Етичні установки. Дотримання етичних принципів як з погляду професійної чесності, так і з погляду розуміння можливого впливу досягнень з економіки на соціальну сферу.</p>
2	<b>Спеціальні (фахові)</b>	<p>Здатність виявляти та оцінювати ситуацію, коли вимагається розпочати, посилити, відновити, захистити чи довести до логічного завершення стосунки між людьми або соціальними інститутами.</p> <p>Здатність оцінювати проблему, поставлену мету і способи її досягнення, вміти розробити план дій, який сприяє відновленню або розвитку життєвих ресурсів і благополуччя людини.</p> <p>Здатність стимулювати індивіда до розв'язання проблем, уникнення стресів здатних до розвитку.</p> <p>Здатність бути посередником між клієнтам та організаціями, структурами, що забезпечують людей ресурсами, послугами і можливостями.</p> <p>Здатність ефективно втручатися у процес розв'язання проблем найбільш дискриміновано-вразливих груп населення.</p> <p>Здатність сприяти ефективному і гуманному функціонуванню систем, організацій, що забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями.</p> <p>Здатність брати активну участь у створенні нових систем послуг, ресурсів і можливості враховуючи запити споживачів послуг, прагнути нейтралізувати ті організації, які стали перешкодою для споживачів послуг.</p> <p>Здатність оцінювати ступінь втручання і досягнутих змін.</p> <p>Здатність постійно оцінювати свій професійний рівень і розвиток шляхом аналізу поведінки набутих навичок.</p> <p>Здатність сприяти вдосконаленню соціальних послуг, розвиваючи базу професійних знань, підтримуючи стандарти та етичні норми професії.</p>

**V. НОРМАТИВНИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ,  
СФОРМУЛЬОВАНИЙ У ТЕРМІНАХ  
РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ**

<b>Програмні результати навчання</b>		
	<i>Знання</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання теорії та історії соціальної роботи;</li> <li>- знання базових принципів соціальної роботи;</li> <li>- знання етичних принципів і цінностей соціальної роботи;</li> <li>- знання професійних ролей соціального працівника та складових елементів соціальної роботи;</li> <li>- знання функцій соціального працівника;</li> <li>- знання соціологічних, педагогічних, психологічних, організаційно-розпорядницьких, економічних методів соціальної роботи;</li> <li>- теоретичні знання щодо застосування практичних аспектів соціальної допомоги, підтримки і захисту, вивчення соціальних технологій соціальної роботи (соціальна опіка і піклування, забезпечення, страхування);</li> <li>- знання щодо соціальної діагностики, профілактики, соціальної адаптації та реабілітації, корекції і терапії, прогнозування і проектування, експертизи, посередництва, консультування та соціального навчання;</li> </ul> <p>знання щодо застосування методів і технологій соціальної роботи відносно окремих осіб і груп населення, які опинилися у складній життєвій ситуації (з інвалідами, сиротами, дітьми з сім'єю, людьми літнього віку, молоддю, жінками, безробітними).</p>
	<i>Уміння</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Використовуючи інформацію про допустимий рівень індивідуального ризику та типові рекомендації щодо адекватних дій у разі виникнення ознак небезпечної ситуації, зменшувати ризик до допустимих значень.</li> <li>- Розуміти складові професійної взаємодії у соціальній роботі.</li> <li>- Організовувати свою діяльність відповідно до завдань взаємодії з метою кращої соціальної адаптації клієнта чи групи клієнтів.</li> <li>- Сприяти поступовим позитивним змінам у соціальній ситуації клієнта.</li> <li>- Наснажувати на самостійне вирішення клієнтом своїх проблем.</li> <li>- Вміти встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з клієнтами соціальних служб, що ґрунтуються на принципі пошуку та підсилення їх сильних сторін.</li> <li>- Пропагувати рівність прав та можливостей людей з функціональними обмеженнями в соціально-економічному та культурному житті суспільства.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Сприяти формуванню громадської думки, залучати громаду до різних форм самопомоги та опіки над тими, хто її потребує.</li> <li>- Ефективно засвоювати нові знання та технології в галузі соціальної роботи відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта.</li> <li>- Сприяти становленню та розвитку професії соціального працівника в Україні.</li> <li>- Володіти навичками психогігієни, психопрофілактики, психотерапії з метою протистояти деформуючим впливам професійної діяльності.</li> <li>- здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати, ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень.</li> <li>- Застосовувати різноманітні технології оцінювання ефективності професійного втручання в соціальній роботі.</li> <li>- Здійснювати професійний супровід клієнта в межах своїх професійних обов'язків.</li> </ul>
<i>Комунікація</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності;</li> <li>- здатність використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери;</li> <li>- здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням.</li> </ul>
<i>Автономія і відповідальність</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідальність за надання соціальних послуг, ефективне використання та оптимальний розподіл фінансових ресурсів в умовах їх обмеженості;</li> <li>- здатність використовувати та удосконалювати методичний інструментарій і стандарти соціальної роботи, вивчати і впроваджувати провідний зарубіжний та вітчизняний досвід;</li> <li>- здатність до прийняття самостійних рішень.</li> </ul>

## Додаток К

**Витяг з освітньо-професійної програми ступеня вищої освіти  
"магістр" спеціальності 231. Соціальна робота**

**ВИТЯГ ІЗ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ**  
**РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** другий (магістерський)  
**СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** Магістр  
**ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ** 23 Соціальна робота  
**СПЕЦІАЛЬНІСТЬ** 231 Соціальна робота  
**КВАЛІФІКАЦІЯ** Магістр соціальної роботи  
**Обсяг освітньої програми – 90 кредитів**  
**II. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА**

**РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** другий (магістерський)  
 (назва рівня вищої освіти)

**СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** магістр

**ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ** 23 Соціальна робота

**СПЕЦІАЛЬНІСТЬ** 231 Соціальна робота

**ОСВІТНЯ КВАЛІФІКАЦІЯ** магістр соціальної роботи

**КВАЛІФІКАЦІЯ В ДИПЛОМІ** магістр соціальної роботи

Таблиця 1

**Професійні назви робіт, які здатен виконувати магістр з соціальної роботи зі  
спеціальності 231 Соціальна робота**

№	Назва та шифр професійної групи	Професійна назва роботи
1	1479. Менеджери (управителі) з надання інших послуг юридичним особам	Менеджер (управитель) з організації консультативних послуг
2	1483. Менеджери (управителі) у соціальній сфері	Менеджер (управитель) у соціальній сфері
3	2340. Вчителі спеціалізованих навчальних закладів	Вихователь соціальний по роботі з дітьми-інвалідами
4	2446.1. Наукові співробітники (соціальний захист населення)	Науковий співробітник (соціальний захист населення)
5	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Соціальний аудитор
6	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Соціальний працівник
7	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Наглядач в громадському центрі

### ІІІ. ОБСЯГ КРЕДИТІВ ЄКТС, НЕОБХІДНИЙ ДЛЯ ЗДОБУТТЯ ВІДПОВІДНОГО СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обсяг освітньої програми становить **90** кредитів ЄКТС.

#### Перелік дисциплін освітньої програми та її обсяг

	Назва навчальної дисципліни	Мінімальна кількість навчальних годин/кредитів вивчення блоку	Форма контролю	Се- местр
1	2	3	4	
<b>1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки</b>				
1.1. Нормативні навчальні дисципліни				
1	Філософія науки	90/3	екзамен	I
2	Практичний курс іноземної мови	135/4,5	екзамен	II
3	Охорона праці в галузі та цивільний захист	60/2	екзамен	II
4	Методологія наукових досліджень	120/4	екзамен	II
Разом за нормативною частиною:		405/13,5		
1.2. Варіативна частина				
1.2.1. Дисципліни самостійного вибору університету				
5	Правові основи діяльності вищої школи та інтелектуальна власність	60/2	залік	II
6	Методика викладання теорії та практики соціальної роботи	120/4	екзамен	II
7	Організація управління ЗВО	105/3,5	залік	II
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету		285/9,5		
1.2.2. Дисципліни самостійного вибору студентів				
8	Педагогіка вищої школи	90/3	залік	I
9	Психологія вищої школи	90/3	залік	I
10	Інклюзивна освіта	120/4	залік	I
Разом за дисциплінами самостійного вибору студентів		300/10		
<b>2. Цикл професійної підготовки</b>				
2.1. Нормативні навчальні дисципліни				
11	Соціальна робота в громаді	105/3,5	екзамен	III
12	Адресна соціальна допомога та послуги	120/4	екзамен	III
13	Актуальні проблеми соціальної роботи	120/4	екзамен	II
14	Соціальна реабілітація	90/3	залік	III
15	Соціальна робота з різними	150/5	екзамен	I

	групами клієнтів			
Разом за нормативною частиною:		585/19,5		
2.2. Варіативна частина				
Дисципліни самостійного вибору університету				
16	Соціальна терапія	90/3	екзамен	III
17	Соціальний фандрайзинг	105/3,5	залік	I
18	Кейс-технології в соціальній роботі	90/3	залік	III
19	Управління кар'єрою соціального працівника	90/3	залік	III
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:		375/12,5		
Дисципліни самостійного вибору студента				
19	Соціально-просвітницький тренінг	120/4	залік	II
20	Супервізія у соціальній роботі	90/3	залік	III
21	Світові моделі і стандарти підготовки фахівців соціальної сфери	90/3	екзамен	I
22	Соціальна кваліметрія і стандартизація соціальних послуг	90/3	екзамен	I
Разом за дисциплінами самостійного вибору студента:		390/13		
Разом за варіативною частиною:		765/25,5		
Всього по циклу професійної підготовки		1350/45		
<b>3. Практика</b>				
<b>Практика обов'язкова</b>				
1	Асистентська практика	135/4,5		III
2	Науково-дослідна	135/4,5		III
Загальна кількість за практикою:		270/9		
<b>Державна атестація</b>				
3	Виконання та захист магістерської роботи	90/3		III
Усього за державною атестацією:		90/3		
Загальна кількість за нормативною частиною:		1350/45		
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором університету):		660/22		
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором студента):		690/23		
Загальна кількість:		<b>2700/90</b>		

## IV. ПЕРЕЛІК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКА

### Програмні компетентності

<p><b>Інтегральна компетентність.</b> Здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.</p>		
1	<b>Загальні (системні)</b>	<p><i>Аналіз та синтез.</i> Здатність до аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів.</p> <p><i>Гнучкість мислення.</i> Набуття гнучкого мислення, відкритість до застосування соціальних знань та компетентностей в широкому діапазоні можливих місць роботи та повсякденному житті.</p> <p><i>Групова робота.</i> Здатність виконувати дослідження в групі під керівництвом лідера, подібні навички, що демонструють здатність до врахування строгих вимог дисципліни, планування та управління часом.</p> <p><i>Комунікаційні навички.</i> Здатність до ефективного комунікування та до представлення складної комплексної інформації у стислій формі усно та письмово, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології та відповідні терміни.</p> <p><i>Популяризаційні навички.</i> Вміння спілкуватися із клієнтами, певні навички викладання.</p> <p><i>Етичні установки.</i> Дотримання етичних принципів як з погляду професійної чесності, так і з погляду розуміння можливого впливу фахівця на розвиток суспільства.</p>
2	<b>Спеціальні (фахові)</b>	<p>Здатність орієнтуватися в питаннях соціальної політики і застосуванні її положень на практиці, володіє навичками виявлення, аналізу та прогнозування основних закономірностей, тенденцій, динаміки ситуації в соціально-політичній сфері, розвитку соціальних явищ та процесів на основі соціологічних емпіричних даних, обробляти інформацію щодо соціальних процесів</p> <p>Здатність оцінювати історичні й сучасні процеси і проблеми в житті країни, проблеми і тенденції світового соціального розвитку</p> <p>Здатність аналізувати нормативні акти, виявляти умови, необхідні для успішного вирішення завдань соціальної роботи, готувати пропозиції щодо нормативної бази у галузі соціальної роботи</p> <p>Здатність розробляти методологію вивчення соціальних проблем, програму соціального дослідження, дослідницький інструментарій, інтерпретувати і використовувати дані, отримані у результаті дослідження</p> <p>Здатність викладати соціальні дисципліни у вищих навчальних</p>

	<p>зкладах, організовувати і проводити наукові, науково-методичні та навчальні семінари, конференції тощо</p> <p>Здатність здійснювати моніторинг соціальних проєктів, методичне керівництво роботою спеціалістів, організовувати роботу та ефективну взаємодію структурних підрозділів, аналізувати їх ефективність</p> <p>Здатність планувати, організовувати та проводити різноманітні заходи з дітьми, підлітками, молоддю, громадськістю й різними категоріями клієнтів, у різних соціумах із використанням інтерактивних методів і форм роботи</p> <p>Здатність володіти методами і технологіями саморегуляції та самореабілітації з метою покращення власного професійного стану</p> <p>Здатність приймати професійні рішення з урахуванням соціальних наслідків</p>
--	---

#### **V. НОРМАТИВНИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, СФОРМУЛЬОВАНИЙ У ТЕРМІНАХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ**

<b>Програмні результати навчання</b>		
	<i>Знання</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- головні проблеми і суперечності розвитку соціальної політики і соціальної роботи в Україні на сучасному етапі;</li> <li>- проблеми розвитку нормативно-правового забезпечення соціальної роботи і соціального захисту в Україні;</li> <li>- проблеми вивчення та запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту;</li> <li>- потреби ресурсного та інформаційно-технологічного забезпечення соціальної роботи в Україні.</li> <li>- значення основних методологічних принципів процесу наукового пізнання;</li> <li>- значення соціальних досліджень для ефективності соціальної роботи;</li> <li>- особливості використання психолого-педагогічних і соціологічних методів збору інформації для проведення соціальних досліджень</li> </ul>
	<i>Уміння</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- окреслювати соціальні проблеми і знаходити можливі шляхи їх вирішення в процесі професійної діяльності;</li> <li>- застосовувати методи соціальної та психолого-педагогічної діагностики з метою комплексного вивчення соціальних явищ і процесів;</li> <li>- здійснювати оцінку відповідності роботи соціального працівника з точки зору нормативно-правового забезпечення професійної діяльності;</li> <li>- використовувати вітчизняне і зарубіжне ресурсне та інформаційно-технологічне забезпечення у соціальній роботі.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- використовувати дані досліджень у практичній діяльності;</li> <li>- вибирати адекватні методи дослідження й застосовувати їх для вивчення соціальних явищ;</li> <li>- розробляти програму дослідження згідно з методологічними й методичними підходами; визначати науковий апарат дослідження; здійснювати кількісну і якісну обробку результатів дослідження;</li> <li>- аналізувати, систематизувати й узагальнювати результати вивчення соціальних явищ.</li> </ul>
	<i>Комунікація</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної роботи;</li> <li>- здатність використовувати комунікаційно-інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності;</li> <li>- здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як всередині організації, так і з її зовнішнім оточенням.</li> </ul>
	<i>Автономія і відповідальність</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідальність за формування, ефективне використання та оптимальний розподіл ресурсів соціальної роботи;</li> <li>- здатність використовувати та удосконалювати методичний інструментарій і стандарти соціальної роботи, вивчати і впроваджувати провідний зарубіжний та вітчизняний досвід;</li> <li>- здатність до прийняття самостійних рішень.</li> </ul>

## Додаток Л

### Зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі на різних етапах білінгвального навчання

Етапи навчання	Зміст навчання	Методи навчання	Форми організації навчання
1 (дубляційний)	Основна одиниця змісту – білінгвально-дидактичний елемент, який є у змісті іноземної мови (у вигляді терміну чи термінологічного словосполучення) та дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, направленість змісту навчання – загально-наукова, що носить соціокультурний характер.	<i>Традиційні загальнодидактичні</i> методи навчання: репродуктивний; пояснювально-ілюстративний. <i>Розвивальні методи</i> навчання (виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги).	Бінарні лекції, бінарні практичні заняття, консультації. Форми організації роботи студентів під час проведення занять: фронтальна робота студентів, групова, самостійна.
2 (доповнюючий)	Основна одиниця змісту – білінгвальний змістовий блок, який об'єднує фахові і комунікативні компоненти з діяльнісним боком навчання, як результат моносистемні знання	<i>Традиційні загальнодидактичні</i> методи навчання: репродуктивний; пояснювально-ілюстративний. <i>Розвивальні методи</i> навчання (виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги).	Лекційний спецкурс, практичні заняття, консультації, інтер-активна діяльність викладачів і студентів, самостійна робота. Форми організації

	переходять у полісitemні інтегративні знання. Основний акцент у змісті на додаткові знання з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що представляються іноземною мовою.	<i>Спеціальні методи</i> навчання: м'яка імерсія, методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні). <i>Спеціальні прийоми</i> білінгвального навчання: "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду".	роботи студентів під час проведення занять: індивідуальна, групова робота студентів, самостійна робота студентів, парна робота студентів.
3 (паритетний)	Одиниця змісту – дисципліна іноземною мовою, направленість змісту – пізнавально-навчальна у рамках обраної навчальної дисципліни.	<i>Традиційні загальнодидактичні методи</i> навчання: фронтальний, репродуктивний; продуктивні (метод проблемного навчання, евристичний, доцільних завдань); пояснювально-ілюстративний. <i>Розвивальні методи</i> навчання (виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги). <i>Спеціальні методи</i> навчання: м'яка імерсія, методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні). <i>Спеціальні прийоми</i> білінгвального навчання: "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду". <i>Інтерактивні методи</i> навчання: інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою, "мозкова атака", ділові, рольові ігри, навчальні тренінги, парне, групове виконання творчих завдань, моделювання ситуацій, відеолекторії, кейс-метод.	Проблемні лекції, практичні заняття, консультації, інтерактивна діяльність студентів, самостійна робота. Форми організації роботи студентів під час проведення занять: індивідуальна, групова робота студентів, самостійна робота студентів, парна, фронтальна робота студентів.

		<i>Інноваційні методи:</i> варіаційних наближень, метод "соціальних Інтернет-мереж".	
4 (збагачувальний)	Одиниця змісту – дисципліни іноземною мовою. Направленість змісту – наукова в межах обраних до вивчення іноземною мовою оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.	<p><i>Традиційні загальнодидактичні методи</i> навчання: репродуктивний; продуктивні (метод проблемного навчання, евристичний, доцільних завдань); пояснювально-ілюстративний.</p> <p><i>Розвивальні методи</i> навчання (виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги).</p> <p><i>Спеціальні методи</i> навчання: м'яка імерсія, методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні).</p> <p><i>Спеціальні прийоми</i> білінгвального навчання: "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду".</p> <p><i>Інтерактивні методи</i> навчання: інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою, "мозкова атака", ділові, рольові ігри, навчальні тренінги, парне, групове виконання творчих завдань, моделювання ситуацій, відеолекторії, кейс-метод.</p> <p><i>Інноваційні методи:</i> варіаційних наближень, метод "соціальних Інтернет-мереж", "суперпозиції".</p>	Тематичні лекції, практичні заняття, консультації, індивідуальні заняття, інтерактивна діяльність студентів, самостійна робота. Форми організації роботи студентів під час проведення занять: індивідуальна робота студентів, самостійна робота студентів (самостійна робота з навчальною літературою, науковими текстами, самостійне виконання тренувальних вправ, вирішення соціально-педагогічних задач), парна, фронтальна, групова робота студентів.

## Додаток М

### Приклад презентації терміна на супровідному етапі білінгвального навчання з дисципліни "Вступ до спеціальності"

**Адаптація соціальна** – пристосування до умов середовища та результат цього процесу.

*Адаптація соціальна* — це процес активного пристосування індивіда до зміненого середовища за допомогою різних засобів.

*Social adaptation is a process of active adaptation of the individual to the changed environment through various means.*

*Адаптація соціальна* – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища.

*Social Adaptation – the process of active adaptation of the individual to the conditions of the social environment, to establish an adequate system of relations with the social objects, the integration of the individual in the social group activities for the development of stable social conditions, the adoption of norms and values of a new social environment.*

*Соціальна адаптація особистості* – атрибутивна властивість суб'єктів соціальної життєдіяльності, що реалізується шляхом інтерпретації внутрішніх та зовнішніх інформаційних моделей соціального буття з погляду їхньої відповідності адаптивним установкам.

*Адаптація соціальна* – це засвоєння певних норм, оцінок, типових соціальних ситуацій, вирішення нагальних проблем шляхом використання засобів стимулювання соціальної поведінки та дій, у процесі яких індивід проявляє свою соціальну активність. Соціальна адаптація є складовою процесу соціалізації особистості. Цей процес є безперервним, оскільки в оточуючому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної дійсності.

Види соціальної адаптації (*types of social adaptation*):

1. Активна (active), у процесі якої індивід взаємодіє з середовищем, впливає на його розвиток та зміни.

2. Пасивна (passive), коли індивід не прагне до змін оточуючого середовища.

За наявності пасивної форми адаптації індивід не прагне до змін навколишньої дійсності, пасивно приймає наявні норми оцінки, спроби діяльності, недостатньо мобілізує біологічні ресурси до пристосування в соціальному середовищі. Унаслідок цього під час зустрічі індивіда з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями через низьку адаптацію може виникнути соціальна дезадаптація, що проявляється у різних формах девіантної поведінки.

Адаптація соціальна є складовою процесу соціалізації. У процесі соціальної адаптації важливими є узгодженість оцінок, особистих можливостей та прагнень індивіда з цілями та цінностями соціального середовища.

Соціальна адаптація може здійснюватись: при повному, вимушеному та свідомому й добровільному підпорядкуванні вимогам середовища.

Процес соціальної адаптації є безперервним, так як у навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної дійсності, які, у свою чергу, потребують нових способів пристосування індивіда. Соціальна адаптація здійснюється з різною мірою інтенсивності. Періоди підвищеної адаптивної інтенсивності можна співвідносити з поживанням соціальної діяльності суспільства, і навпаки, уповільнення явищ соціальної трансформації зменшує інтенсивність соціального пристосування індивіда.

Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодженість оцінок, особистісних можливостей і домагань індивіда з цілями, цінностями соціального середовища. Значну роль у процесі соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал людини. Це ступінь можливостей особистості включитися у нові умови соціального середовища, а також ті, що перебувають у постійних змінах. Він пов'язаний з адаптивною підготовкою особистості, тобто тими вміннями і навичками пристосування, які індивід набуває у процесі життєдіяльності [1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 134 с. 2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : Навч. посіб. К. : Знання, 2008. 343 с. 3. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : Навчальний посібник. К. : Кондор, 2005. 560 с. 4. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка. Курс лекцій : навчально-методичний посібник. Житомир : ЖДУ, 2008. 259 с.].

## Додаток Н

### Приклад білінгвального змістового блоку дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" для доповнюючого етапу білінгвального навчання

#### Лекційне заняття 1.

#### Тема лекції № 1. Форми соціальної роботи з прийомними сім'ями / дитячими будинками сімейного типу (ДБСТ) та прийомними дітьми / дітьми-вихованцями *Forms of social work with foster families / family-type orphanage (FTO) and foster children*

##### ПЛАН:

1. Групи взаємопідтримки прийомних батьків (*Foster parents support groups*).
2. Представлення інтересів прийомних дітей / дітей-вихованців та прийомних сімей / ДБСТ (*Advocacy of foster children and foster families / FTO*).
3. Партнери соціального супроводу (*Partners of social support*).
- 3.1. Основні функції організацій і фахівців, задіяних у здійсненні соціального супроводу прийомних сімей / ДБСТ (*The main functions of organizations and professionals involved in the implementation of social support for foster families / FTO*).
- 3.2. Соціальна сітка прийомної сім'ї / ДБСТ (*Social net of foster family / FTO*).
4. Історія життя прийомної дитини / дитини-вихованця та механізми підтримання стосунків дитини з рідною сім'єю (*The life story of a foster child and mechanisms for maintaining relations with the child's own family*).

#### 1. Групи взаємопідтримки прийомних батьків / батьків-вихователів *Foster parents support groups*

Існує багато форм підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів (*foster parents*), як різноманітними фахівцями, включаючи соціального працівника (*social worker*), який здійснює соціальний супровід (*social support*) такої сім'ї, так і самими батьками-вихователями / прийомними батьками. Однією із ефективних форм підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів є так звані групи взаємопідтримки (групи зустрічей прийомних батьків / батьків-вихователів) (*foster parents support meetings*).

Групи зустрічей прийомних батьків / батьків-вихователів, як правило, проводяться один раз на місяць. Метою проведення групових зустрічей прийомних батьків / батьків-вихователів є набуття ними навичок (*acquisition of skills*) прийняття і розуміння себе та інших, розвиток уміння встановлювати партнерські стосунки (*development the ability to establish partnerships*) та здобуття здатності бути гнучкими у поведінці (*be flexible in behavior*). Групи зустрічей проводить психолог (*psychologist*) або досвідчений соціальний працівник, який володіє методикою проведення таких зустрічей.

Завданнями таких зустрічей є:

1 – створення в групі атмосфери взаємодовіри (*atmosphere of mutual trust*), взаємоповаги (*mutual respect*) та взаємопідтримки (*mutual support*);

2 – вчасне виявлення “проблемних зон” функціонування прийомної сім’ї (*foster family functioning*) / ДБСТ (*family-type orphanage*);

3 – прояснення потреб (*needs*) прийомних батьків / батьків-вихователів та напрямків необхідної підтримки з боку фахівців (*necessary support from experts*);

4 – розширення досвіду учасників (*expanding experience of participants*) у вирішенні складних ситуацій;

5 – навчання методам психологічної самодопомоги;

6 – оволодіння навичками (*mastery of skills*) асертивної поведінки;

7 – інформування про сфери отримання кваліфікованої допомоги (*areas of receiving skilled care*);

Щоб позитивний груповий процес (*positive group process*) міг відбутися, потрібно дотримуватися таких умов проведення групових зустрічей:

- час роботи групи і його використання планують самі учасники згідно питань, які будуть розглядатися на зустрічі. Формами роботи може бути поведінковий тренінг (*behavioral training*), робота в партнерських парах (*work in partnership couples*), відеолекторії, бесіди тощо;

- робота повинна проводитися у спеціально облаштованому (*pecially equipped*) для цього приміщенні;

- доречна наявність поруч окремої кімнати, яка знадобиться у випадках виникнення конфліктної ситуації (*conflict situations*) між окремими учасниками групи. У групі завжди знайдеться медіатор (*mediator*)– нейтральна особа або другий ведучий, який захоче уважно вислухати спочатку одного, а потім другого учасника суперечки. Конфлікт, що виник, не завжди може бути вирішений швидко, а групова зустріч завжди має обмежений час проведення, тому щоб захистити груповий процес від деструкції, краще конфліктну ситуацію ізолювати і для її вирішення надати медіатору та учасникам конфлікту окрему кімнату;

- група повинна бути відкрита для нових учасників (*open to new members*), що буде сприяти збереженню позитивного групового процесу (*positive group process*);

- підходи ведучого до групової роботи (*leader approaches to groupware*) та особистісні характеристики членів групи (*personal characteristics of group members*) є визначальними факторами її успішності (*determining factors of success*), тому:

- робота ведучого групи не повинна зумовлювати формування ставлення до нього як до наділеного "унікальними якостями" (*unique qualities*). Ведучий повинен залишатися реальною людиною (*real person*) і на рівні інших членів групи бути включений у її роботу (*be included in its work*);

- як правило, прийомні батьки / батьки-вихователі мають здатність долати складні ситуації (*overcome difficult situations*). Ведучим групи слід пам’ятати, що способи подолання (*ways of overcoming*) складних життєвих ситуацій є різними і люди по-



різному реагують на сильні емоції та конфлікти. Вміння ведучого визнавати доречність різних способів вирішення складних ситуацій є дуже важливим. Разом з тим, нереалістичні очікування (*unrealistic expectations*) від групи, приписування їй функцій вирішення питань матеріальної допомоги, схильність учасників уникати або йти на конфронтацію (*confrontation*) у складних ситуаціях, занижена самооцінка (*lowself-esteem*) можуть призвести до нездатності людини реалізувати у житті груповий досвід (*implement in life the group experience*). За таких умов група може мати негативний вплив (*negative influence*) на особистість.

Отже, метод групових зустрічей (*method of group meetings*) дає людям відчуття спільності (*sense of community*), тому їх надбання широко використовуються у роботі різних груп та соціальних інститутів. Інститут прийомної сім'ї недостатньо розвинений у нашій країні на сьогоднішній день. Тому потреба у підтримці (*need in support*) одинокими людьми, які створили прийомні сім'ї / ДБСТ, ще тривалий час буде актуальною (*will be relevant for a long time*). Проведення групових зустрічей є вдалою та ефективною формою (*effective form*) підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів.

*Fostering is not developed as an institute of family-care in our country nowadays. That is why, the need in supporting people who created the foster family / FTO is very important. One of the most effective forms of foster parents support is the so-called group of mutual support (foster parents support meetings). At such meetings foster parents learn how to make decisions, acceptance and understanding of themselves and others, develop the ability to establish partnerships and gain the ability to be flexible in their behavior.*

#### ***Theoretical Tasks:***

1. *What do you know about foster parents support groups?*
2. *What do you know about the advocacy of foster children and foster families / FTO?*
3. *Name the main partners of social worker in conducting a social support of foster families / FTO.*
4. *What are the main function of organizations and professionals involved in the implementation of social support for foster families / FTO?*
5. *What is the social net of foster family / FTO?*
6. *Why should social worker help foster parents to maintain foster child's contact with his / her own family?*
7. *Name the mechanisms for foster parents to maintain relations of a foster child with his / her own family.*

#### ***Practical Tasks:***

1. Розробити і презентувати пам'ятку прийомним батькам / батькам-вихователям щодо механізмів підтримки стосунків прийомної дитини / дитини-вихованця із біологічною сім'єю (*Develop and present a booklet for a foster parentson mechanisms of supporting the relations of a foster child with the biological family*).

2. Створити таблицю організацій і фахівців, з якими може співпрацювати соціальний працівник у ході здійснення соціального супроводу прийомної сім'ї / ДБСТ, та вказати основні їх функції (*Create a table of organizations and experts, which can cooperate with social worker in the process of social support and specify their main functions*).

3. Розробити і презентувати приклад книги або альбому історії життя прийомної дитини / дитини-вихованця (*Develop and present a sample of a life history book or album of a foster child*).

4. Запропонуйте власний елемент соціальної сітки прийомної сім'ї / ДБСТ та обґрунтуйте його доцільність (*Present your own element of socialnet and justify its expediency*).

5. Соціальний працівник під час вирішення питань життєзабезпечення прийомної сім'ї / ДБСТ може співпрацювати з представниками різних соціальних інституцій. Напрямки такої співпраці можуть бути достатньо різноманітними. Створіть каталог напрямків роботи соціального працівника, який здійснює соціальний супровід прийомної сім'ї / ДБСТ:

з органами державної влади та місцевого самоврядування; із представниками законодавчої влади різних рівнів;

з органами судової влади різних рівнів;

у сфері освіти, науки, виховання, культури (*Create a catalog of the directions of work for a social worker who provides social support for foster families / FTO: with state and local authorities; representatives of legislative bodies at all levels; with the judiciary at different levels*).

## Розділ 2.

### ГРАМАТИЧНИЙ ДОВІДНИК

#### Порядок слів в англійському реченні (Word Order in English)

Порядок слів в англійській мові є сталим, тобто кожне слово в реченні має чітку, зафіксовану позицію. У випадку заміни цих позицій виникає непорозуміння при спілкуванні.

Кожне англійське речення обов'язково містить **підмет та присудок**. Ядром речення є дієслово (присудок), його правильна форма, а не закінчення в парі з дієсловом, як в українській мові. Для обрання правильної форми треба брати до уваги: час (теперішній, минулий, майбутній), аспект (тривалий, завершений), стан (активний чи пасивний), особу, число.

#### Схема розповідного стверджувального речення

(Обставина місця/часу)	Підмет	Допоміжне дієслово + сміслові	(Додатки)	(Обставини)
---------------------------	--------	----------------------------------	-----------	-------------

(*On Mondays*) the social worker writes letters (*at home*).

*The social worker has been writing letters (all morning).*

*\*У часах Present Indefinite, Past Indefinite допоміжні дієслова у розповідних стверджувальних реченнях не вживаються.*

#### Схема розповідного заперечного речення

Потрібно пам'ятати, що в англійській мові може бути тільки одне заперечення! Воно може бути виражено 1) заперечною часткою *not* в парі з відповідним допоміжним дієсловом 2) заперечними словами *never, nothing, noone, nobody, neither, no, none* тощо (в цьому випадку третя позиція випадає).

Обставина місця/часу	Підмет	Допоміжне дієслово +заперечна частка <i>not</i>	Смислове дієслово	Додатки	Обставини
-------------------------	--------	--	----------------------	---------	-----------

*(On Mondays) the social worker doesn't write letters (at home).*

*The social worker hasn't been writing letters (all morning).*

*Nobody knew the right answer.*

*I knew nothing about him.*

### Розділ 3.

## УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

### А

Агресивність – aggressiveness

Агресивна поведінка – aggressive behavior

Адаптація соціальна – social adaptation

Адиктивна поведінка – addictive behavior

Адресна допомога - targeted assistance

### Б

Бездоглядність дитяча – children homelessness

Бездомні – homeless

Безпритульні діти – homeless children

Безробіття – unemployment

Будинок дитини – orphanage

### В

Віктимологія – victimology

ВІЛ – HIV

Виховання соціальне – social education

Волонтерський рух – volunteerism

### Г

Гарантії соціальні – social guarantees

Гендер – gender

Групова соціальна робота – group social work

Гуманізм – humanism

**Д**

Девіантна поведінка – deviant behavior  
 Делінквентна поведінка – delinkvent behavior  
 Депривація – deprivation  
 Дитина – a child  
 Дитячий будинок сімейного типу – family-type orphanage

**Е**

Емпатія – empathy  
 Етика соціальної роботи – social work ethics  
 Етичні принципи – ethical principles

**Ж**

Життєва криза – life crisis

**З**

Заклади для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування – institutions for orphans and children deprived of parental care  
 Захист соціальний – social protection

**І**

Інвалідність – disability  
 Індивідуальна соціальна робота – individual social work  
 Інклюзивна освіта – inclusive education  
 Інститути соціальні – social institutions

**К**

Конвенція ООН про права дитини – the UN Convention on the Rights of the Child  
 Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод – European Convention on Human Rights  
 Корекція – correction

**Л**

Лідер неформальний – informal leader  
 Лідер формальний – formal leader

**М**

Мала соціальна група – a small social group  
 Маргінали – marginals  
 Менеджмент соціальної роботи – management of social work  
 Молодіжні громадські організації – youth non- governmental organizations (youth NGO)

**Н**

Навчання соціальне – social learning  
 Наркоманія – drug addiction  
 Насильство – violence  
 Неурядові організації – non-governmental organizations (NGOs)

## Додаток II

### Приклад методичної розробки лекційного заняття з дисципліни "Актуальні проблеми соціальної роботи" для паритетного етапу білінгвального навчання

#### Лекційне заняття 2

#### **Тема лекції № 2: Проблема нормативно-правового забезпечення соціально-педагогічної діяльності і соціального захисту в Україні**

*(The Problem of the Development of Legal Socio-Pedagogical Activity and Social Protection in Ukraine)*

**Мета:** Ознайомлення студентів з розвитком нормативно-правового забезпечення соціального захисту дітей і молоді в Україні, нормативно-правовим забезпеченням професійної діяльності соціального педагога; вивчення суб'єктів та об'єктів нормативно-правових відносин у сфері соціального захисту; ознайомлення з міжнародними документами про захист прав дітей *(To familiarize students with the problems of legal social protection of children in Ukraine; regulations and legal framework for professional social workers; subject and object of legal relations in social protection sphere, international documents on the protection of children).*

#### **План лекції:**

- 2.1. Нормативно-правове забезпечення соціального захисту дітей та молоді в Україні та перспективи його розвитку.
- 2.2. Міжнародні документи про соціальний захист та захист прав дітей.
- 2.3. Суб'єкти та об'єкти нормативно-правових відносин у сфері соціального захисту та соціально-педагогічної діяльності.
- 2.4. Нормативно-правове забезпечення професійної діяльності соціального педагога.

#### **2.1. Нормативно-правове забезпечення соціального захисту дітей та молоді в Україні та перспективи його розвитку**

Правові засади політики у справах сім'ї та молоді сформульовано в ст. 51 Конституції України, згідно з якою сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою.

Держава розвиває нормативно-правове забезпечення соціальної підтримки дітей та молоді, про що свідчить низка законів України та інших нормативно-правових актів, зокрема: Закони України "Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді України" від 5 лютого 1993 р., "Про внесення змін до Закону України "Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді України", "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю" (з останніми змінами 2011 р.), "Про охорону дитинства" (2001 р.), "Про соціальну роботу з молоддю" (2008 р.); Програма "Соціальний супровід

дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей" (2002 р.) та ін. Ці нормативні акти визначають загальні засади створення організаційних, соціально-економічних, політико-правових умов соціального становлення й розвитку молодих громадян України в інтересах особистості, суспільства та держави, основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні щодо соціального становлення й розвитку молоді.

Держава забезпечує право молоді на створення молодіжних громадських організацій — об'єднань молодих громадян.

Соціальні служби для молоді надають молодим людям інформаційну, правову, психолого-педагогічну, медичну та інші форми соціальної допомоги, здійснюють соціальну опіку над окремими категоріями молоді, зокрема інвалідами, дітьми-сиротами.

Держава гарантує працездатній молоді рівні з іншими громадянами права на працю, на освіту, охорону здоров'я, заняття фізичною культурою і спортом тощо.

Під особливим захистом держави перебувають неповнолітні.

Соціально-педагогічне забезпечення прав дитини, як і соціально-педагогічна діяльність загалом, має виражати соціальну концепцію держави, що визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища та знаходить своє відображення у соціальній політиці.

Тому вектори соціально-педагогічного забезпечення прав дітей можуть змінюватися залежно від загострення тих чи інших проблем у сфері охорони дитинства, що регулюється відповідними нормативно-правовими документами.

Соціально-педагогічне забезпечення прав дітей відбувається з метою: виявлення і використання соціально-виховних чинників, які впливають на дитину на різних етапах її розвитку та процес забезпечення її прав; вивчення соціально-виховного потенціалу різних соціальних інститутів, що працюють з дітьми і в інтересах дітей, а також залучення його до процесу забезпечення прав дітей; розробки та використання ефективних форм і методів соціально-педагогічного забезпечення прав дітей.

У системі законодавчого забезпечення соціально-педагогічної діяльності прописані також провідні функції та напрями соціального захисту й соціально-педагогічної підтримки:

- 1) вивчення соціальних цінностей особистості, соціально-педагогічного впливу мікросередовища на зростаючу особистість;
- 2) організація освітньо-виховних взаємодій з проблемною особистістю, яка потребує допомоги;
- 3) соціально-психологічна допомога і підтримка особистості у кризових ситуаціях;
- 4) корекція відносин, способів соціальної дії, посередництво у творчому розвитку особистості і групи.

Соціальний педагог діє у системі соціально-педагогічного забезпечення прав дітей як член команди, до складу якої входять: медичні працівники, психологи, працівники органів внутрішніх справ, представники неурядових організацій, інші фахівці, а також члени сім'ї дитини, представники її найближчого оточення.

Функції соціального педагога безпосередньо пов'язані із напрямками соціально-педагогічної діяльності у сфері забезпечення прав дітей. Іншими словами, функції соціально-педагогічної діяльності – це основні напрями роботи соціального педагога, в яких конкретизується її зміст.

Аналіз нормативно-правового забезпечення соціально-педагогічної діяльності свідчить, що воно знаходиться в полі загального законодавства про соціальний захист населення, в якому виокремлено певні вікові й соціальні групи, які потребують соціальної й соціально-педагогічної підтримки насамперед.

На жаль, протягом останнього десятиліття в Україні не було прийнято достатньої кількості законів та підзаконних актів соціального характеру, які б принципово вплинули на розвиток системи соціального захисту дітей та молоді, а також соціально-педагогічної діяльності в сфері освіти.

### ***The Problem of the Development of Legal Socio-Pedagogical Activity and Social Protection in Ukraine***

*The legal basis of Family and Youth Policy is formulated in Art. 51 of the Constitution of Ukraine, according to which family, childhood, motherhood and fatherhood are protected by the State. The State is constantly concerned about the financial support of youth, as evidenced by a number of laws of Ukraine and other normative legal acts.*

*Social Services for Youth give young people informational, legal, psychological, educational, medical and other forms of social assistance, ensure social support to certain categories of youth, particularly the disabled people, orphans.*

*The State guarantees its young citizens equal rights with other able-bodied citizens to work, provides young people equal rights with other citizens to education, health, employment, sports, etc.*

*Adolescents are under a special State protection. Social and educational rights of children, as well as social and pedagogical activity in general have to express the social concept of the State which is determined by the social order, social problems, social and cultural features of the environment and is reflected in social policy.*

*Therefore, the vectors of social and educational rights of children may vary depending on the aggravation of certain problems in child welfare.*

*For centuries, society had not taken into consideration such a problem, as children's rights because children were not considered as a separate social group with its social problems. A child was considered as a secondary material which should be eventually formed in a complete person. Adults were considered as subjects of rights, children - as objects.*

*Public ignorance about the rights and duties of children, ignorance of children themselves always remained to be an important problem in our society.*

*Over time, the situation gradually changed. At the beginning of the century children's rights were considered mainly as measures to protect from slavery, child labor, child trafficking, prostitution of minors, the full power of parents, economic exploitation. In this regard, the League of Nations (UN prototype) in 1924 adopted the Geneva Declaration of the Rights of the Child.*

*After the Second World War, the UN (after the creation in 1945) in 1948 adopted the Universal Declaration of Human Rights, which refers to childhood as "entitled to special care and assistance". Finally in 1959 the UN adopted the Declaration of the Rights of the Child. In 1979-1989 the Convention on the Rights of the Child was developed by the UN. On November 20, 1989, the Convention was adopted. On January 26, 1990, on the day of opening the Convention for signature, it was signed by 61 countries.*

*The norms of the Convention have been operating as a part of national legislation of Ukraine since 27 September 1991 that is since its ratification by Ukraine. Thus, international legal principles of social protection of children and youth are conceptual legal instruments on which a modern model of social protection in Ukraine as a prospective member of the European Community has been built.*

*The subjects of legal relations in social protection are individuals and government agencies.*

*Social pedagogues at schools belong to psychological services (including psychologists) of educational institutions. Social pedagogues are guided in their work by Regulations of the psychological services of the education system of Ukraine (Decree of the Ministry of Education of Ukraine № 127 of May 3, 1999).*

*The basic principles of a social pedagogue are the rule of law, respect for a child and protection of child rights, differentiation, the individual approach, accessibility, and privacy, responsibility for adherence to ethical and legal norms. The main purpose of the social pedagogue's activity is to create social conditions for life, the comprehensive development of various categories of children, the protection of their constitutional rights, the implementation of social assistance for problem families, early crime prevention and offenses.*

*Thus, the social pedagogue of educational institutions or social protection institutions is a specialist who is empowered with knowledge, abilities and skills to provide socially disadvantaged children and youth with a socio-pedagogical support. Its activity is regulated by the legislative norms and declarations adopted in this country on the basis of international legal principles of social and educational activities.*

#### ***Theoretical questions:***

*1. Speak about the legal enforcement of social protection of children and youth in Ukraine.*



2. What are the prospects of further development of legal enforcement of children and youth social protection in Ukraine?

3. What international documents on social security and protection of children do you know?

4. What are the subject and the object of legal relations in the sphere of social protection?

5. What is the legal enforcement of professional activity of a social pedagogue?

**Practical tasks:**

1. Find, for handling, 6-7 legal documents in the field of social pedagogics and social work. Analyze these documents according to the table:

Name (title) of the legal document	
Document Type	
Date of Approval	
Type of clients applies to this legal document	
Timely passage	
The main positive social and educational characteristics of the legal document	
Disadvantages of the document according to the point of view of a social pedagogue	

2. Create a project "Charter of a charitable public organization" that is engaged in searching and using charitable funds (money) for development:

- a boarding school;
- an orphanage;
- a school with an in-depth study of natural and mathematical sciences (1 draft Charter for each microgroup of 3 students).

**Додаток Р****Приклад тестових завдань з дисципліни "Актуальні проблеми соціальної роботи" для перевірки знань студентів на паритетному етапі білінгвального навчання**

1. An academic science concerned with theory and practice of holistic education and care is:

- A) Pedagogics;
- B) Social Pedagogics;
- C) Psychology;
- D) Sociology.

2. A science which reflects how a given society at a given time thinks about education and upbringing, about the relationship between the individual and society, and about social welfare for its marginalized members is:

- A) Pedagogics;
- B) Sociology;
- C) Psychology;
- D) Social Pedagogics.

3. These people work within a range of different settings, from early years through adulthood to work with disadvantaged adult groups as well as older people.

- A) social pedagogues;
- B) school teachers;
- C) school nurses;
- D) headmasters.

## Додаток С

## Діагностичний інструментарій пілотного опитування щодо професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

№	Назва методики	Мета методики	Респонденти/кількість
1.	Авторський опитувальник для студентів "Чи потрібна Вам професійна підготовка на білінгвальній основі"	Виявлення ставлення студентів 1- 6 курсів до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, їх обізнаність у цій сфері, розуміння подальших перспектив за умови вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у такий спосіб	Студенти 1- 6 курсів Київського університету імені Бориса Грінченка ("Інститут людини", кафедра соціальної роботи) – 60 осіб. Студенти 1- 6 курсів Уманського державного педагогічного університету (кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи) – 58 осіб. Студенти 1- 6 курсів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти) – 62 особи. Студенти 1- 6 курсів Рівненського державного гуманітарного університету (кафедра теорії і методики виховання) – 30 осіб. Студенти 1- 6 курсів Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) 2010 рік – 60 осіб, 2011 рік – 46 осіб, 2012 рік – 38 осіб, 2013 рік – 43 особи, 2014 рік – 28 осіб, 2015 рік – 22 особи, 2016 рік – 18 осіб, 2017 рік – 24 особи.
2.	Авторський опитувальник для роботодавців "Чи потрібні нам білінгвальні фахівці соціальної сфери? "	Визначення вимог роботодавців до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, а саме визначення потреби у білінгвальних фахівцях.	Житомирський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (4 особи); Житомирський обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (6 осіб); Служба у справах дітей Житомирської обласної державної адміністрації (5 осіб); Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Житомирської обласної державної адміністрації (6 осіб); Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Житомирської міської ради (2 особи); Управління превентивної діяльності Головного управління Національної поліції в Житомирській області (4 особи); Департамент праці та соціального захисту населення Житс Продовження таблиці особи); Служба у справах дітей Житомирської міської ради (3 особи). <b>Громадські організації:</b> Благодійний центр "Оновлення" в дитячому відділенні при центральній районній лікарні.

			<p>Житомирська обл., смт. Ружин (2 особи);  Володарсько-Волинський територіальний жіночий центр. Житомирська обл. смт. Володарськ-Волинський (4 особи);  Громадська організація "Чоловіки проти насильства". Житомирська обл. м. Бердичів (3 особи);  Житомирська обласна громадська молодіжна організація "Дівчата Полісся". м. Житомир (2 особи);  Житомирська обласна громадська організація "Авенір". м. Житомир (3 особи);  Жіночий інформаційно-консультативний центр.  Житомирська обл. смт. Озерне (4 особи);  Центр соціально-психологічної реабілітації дітей "Віра, Надія, Любов". Житомирська обл., м. Коростень (3 особи);  Житомирський обласний центр соціально-психологічної реабілітації Житомирської обласної ради. Житомирська обл., Овруцький р-н, с. В.Кобилин (4 особи);  Палата реабілітації постраждалих від насильства в сім'ї на базі центральної районної лікарні. Житомирська обл., смт. Брусилів (2 особи).</p>
3.	<p>Глибинне інтерв'ю науково-педагогічних працівників кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, щодо готовності викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально</p>	<p>Виявлення готовності НПП кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, щодо готовності викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально</p>	<p>НПП Київського університету імені Бориса Грінченка ("Інститут людини", кафедра соціальної роботи) – 8 осіб.  НПП Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти) – 8 осіб.  НПП Рівненського державного гуманітарного університету (кафедра теорії і методики виховання) – 6 осіб.  НПП Уманського державного педагогічного університету (кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи) – 8 осіб.  НПП Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) – 13 осіб.</p>

## Додаток Т

### **Глибинне інтерв'ю науково-педагогічних працівників, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, щодо готовності викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально**

Шановні колеги! Просимо Вас взяти участь у опитуванні щодо виявлення готовності НПП кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

Заздалегідь вдячні Вам за відповіді та активну громадську позицію!

Назва навчального закладу \_\_\_\_\_

Факультет/інститут, назва кафедри \_\_\_\_\_

Посада \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Стаж роботи на кафедрі \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я (за бажанням) \_\_\_\_\_

1. Що, на вашу думку, означає поняття "білінгвальне навчання"?
2. Чим відрізняється, на вашу думку, вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням від білінгвального навчання?
3. Чи викладаються за вашої кафедри дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом?
4. Чи потрібна, на Вашу думку, майбутнім фахівцям соціальної сфери професійна підготовка на білінгвальній основі?
5. Чи буде мати, на вашу думку, переваги фахівець, що вивчав дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, над фахівцем, який не навчався у такий спосіб?
6. Чим може бути змотивований студент, на Вашу думку, щоб вивчати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом?
7. Чи достатньо у вас, на ваш погляд, базових знань іноземної мови, щоб викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом (при умові попередньої підготовки)?
8. Чи використовуєте Ви при підготовці до проведення занять підручники або посібники з фаху, Інтернет-ресурси, написані іноземною мовою?
9. Чи готові Ви найближчим часом викладати одну або кілька дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом?

## Додаток У

### Анкета для роботодавців "Чи потрібні нам білінгвальні фахівці соціальної сфери?"

*(Визначення вимог роботодавців до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, а саме визначення потреби у білінгвальних фахівцях).*

Шановні керівники практики! Пропонуємо Вам взяти участь в анкетуванні, метою якого є визначення рівня задоволеності якістю професійної підготовки студентів соціального профілю Житомирського державного університету імені Івана Франка та виявлення потреби у білінгвальних фахівцях. Заздалегідь вдячні за допомогу та активну громадську позицію!

Назва закладу \_\_\_\_\_.

П.І.Б. фахівця (за бажанням) \_\_\_\_\_.

**1. Чи задоволені Ви рівнем професійної підготовки студентів, які проходять у Вас технологічну (стажерську) практику зі спеціалізації?**

1. *Задоволений;*
2. *Задоволений, але не повною мірою;*
3. *Не задоволений;*
4. *Вагаюсь дати однозначну відповідь.*

**2. Які, на Вашу думку, з нижче перерахованих елементів найбільше впливають на ефективність професійної діяльності фахівця (зростання його кар'єри). Можливий вибір декількох варіантів, але не більше 5-ти.**

1. *Рівень професійної загальнотеоретичної підготовки;*
2. *Рівень базових знань і навичок;*
3. *Рівень практичних знань, умінь;*
4. *Володіння іноземною мовою професійного спрямування;*
5. *Навички роботи на комп'ютері та у мережі Internet;*
6. *Уміння виконувати поставлене завдання у встановлений термін;*
7. *Здатність використовувати іноземні сучасні надбання соціальної сфери у процесі своєї професійної діяльності;*
8. *Здатність працювати в колективі, команді;*
9. *Націленість на кар'єрне зростання і професійний розвиток;*
10. *Готовність і здібність до подальшого навчання;*
11. *Креативність;*
12. *Інше \_\_\_\_\_.*

**3. Укажіть, який рівень професійної підготовки мають студенти відповідно до Ваших вимог і побажань.**

1. *Дуже високий;*
2. *Високий;*
3. *Середній;*

4. Низький;

5. Дуже низький.

**4. Чи вважаєте Ви білінгвальну підготовку (викладання фахових дисциплін іноземною мовою) майбутніх фахівців соціальної сфери важливою професійною якістю в умовах полікультуризації сучасного суспільства?**

1. Так, володіння фаховою іноземною мовою є необхідною професійною якістю сучасного фахівця;

2. Володіння фаховою іноземною мовою вважаю бажаною, але не обов'язковою професійною якістю сучасного фахівця соціальної сфери;

3. Володіння фаховою іноземною мовою не відношу до професійних якостей сучасного фахівця соціальної сфери;

4. Не вважаю володіння фаховою іноземною мовою необхідною професійною якістю сучасного фахівця.

**5. Чи буде мати, на вашу думку, переваги фахівець, що вивчав спеціальні дисципліни іноземною мовою, над фахівцем, який не навчався у такий спосіб?**

1. На мою думку, переваг він не матиме, адже іноземна мова соціальному працівнику не потрібна.

2. На мою думку фахівець, що вивчав фахові дисципліни білінгвально, матиме незначні переваги, адже зараз модно володіти іноземною мовою.

3. На мою думку фахівець, що вивчав фахові дисципліни білінгвально, матиме переваги при працевлаштуванні, адже фахівці зі знанням фахової іноземної мови більш затребувані на сучасному ринку праці.

4. На мою думку фахівець, що вивчав фахові дисципліни іноземною мовою, матиме серйозні переваги, бо у такому випадку він буде більш професійний (доступ до навчальної літератури на іноземній мові, участі у наукових семінарах, конференціях, можливість подальшого професійного росту).

5. На мою думку фахівець, що вивчав фахові дисципліни іноземною мовою, матиме переваги, адже він зможе працювати з більшою кількістю полілінгвальних клієнтів, аніж фахівець, який не вивчав спеціальних дисциплін білінгвально.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**6. Дайте оцінку (в балах) рівню професійної підготовки студентів, що проходили технологічну (стажерську) практику у вашій організації (1 бал – найменше значення, 5 – максимальне значення).**

Професійні якості	Бал				
Рівень професійної загальнотеоретичної підготовки	1	2	3	4	5
Відповідність теоретичних знань сучасним вимогам до фахівця соціального профілю					
Здатність застосовувати теоретичні знання в професійній діяльності					
Рівень практичних знань, умінь					
Здатність застосовувати практичні навички в професійній діяльності					
Готовність і здібність до подальшого професійного					

## Продовження таблиці

<i>самовдосконалення</i>					
<i>Володіння іноземною мовою професійного спрямування</i>					
<i>Здатність самостійно вирішувати проблемні ситуації професійного характеру або надавати пропозиції до їх вирішення</i>					
<i>Здатність використовувати іноземні сучасні надбання соціальної сфери у процесі своєї професійної діяльності</i>					
<i>Здатність сприймати і аналізувати нову інформацію, розвивати нові ідеї</i>					
<i>Націленість на кар'єрне зростання і професійний розвиток</i>					
<i>Готовність і здібність до подальшого навчання</i>					
<i>Здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням як рідною, так і іноземною мовою</i>					

**7. Дайте оцінку (в балах) рівню особистісних якостей студентів, що проходили технологічну (стажерську) практику у вашій організації (1 бал – найменше значення, 5 – максимальне значення).**

<b>Особистісні якості</b>	<b>Бал</b>				
<i>Здатність якісно виконувати роботу у встановлений термін</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<i>Здатність працювати в колективі, команді</i>					
<i>Здатність ефективно представляти себе і результати своєї праці (участь у конференціях, симпозіумах, круглих столах, семінарах як вітчизняних, так і зарубіжних, використовуючи досвід білінгвальної підготовки)</i>					
<i>Наявність інтересу до професійної діяльності</i>					
<i>Націленість на кар'єрне зростання і професійний розвиток</i>					



## Додаток Ф

### Анкета для студентів "Чи потрібно вивчати фахові дисципліни білінгвальним способом"

(для виявлення ставлення студентів 1-6 курсів до викладання фахових дисциплін  
білінгвально)

*Інструкція. Шановні студенти! Для виявлення Вашого ставлення до викладання фахових дисциплін білінгвальним способом просимо дати відповіді на представлені запитання. Якщо Вас не влаштовує 5 варіантів запропонованих відповідей, у графі "Свій варіант" напишіть, будь ласка, той варіант, який для вас є прийнятним щодо відповідного запитання. Анкета є анонімною, але за бажанням Ви можете вказати прізвище і ім'я. Назву навчального закладу, факультету чи інституту та рік навчання потрібно вказати обов'язково.*

*Заздалегідь вдячні за активну навчальну і громадську позицію!*

*Назва навчального закладу*

*Факультет/інститут* \_\_\_\_\_

*Рік навчання* \_\_\_\_\_

*Прізвище, ім'я (за бажанням)* \_\_\_\_\_

**1. Що, на вашу думку, означає поняття "білінгвальне навчання"?**

- 1. Це коли навчання ведеться виключно іноземною мовою.*
- 2. Це коли навчання відбувається двома мовами: частково рідною мовою, а частково іноземною мовою.*
- 3. Це вивчення іноземної мови.*
- 4. Це коли заняття проводиться двома викладачами.*
- 5. Це вивчення двох іноземних мов.*
- 6. Свій варіант* \_\_\_\_\_.

**2. Чим відрізняється, на вашу думку, вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням від білінгвального навчання?**

- 1. Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням - це те ж саме, що і білінгвальне навчання.*
- 2. Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням не передбачає вивчення фахового предмету, а лише іноземної мови за фахом навчання.*
- 3. Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням включає у себе білінгвальне навчання.*

4. Білінгвальне навчання є першим етапом при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням.

5. Білінгвальне навчання відрізняється від вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням тим, що при білінгвальному навчанні викладання відбувається рідною мовою.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**1. Чи викладаються за вашою спеціальністю дисципліни білінгвальним способом?**

1. Так, деякі фахові дисципліни викладаються білінгвально.

2. Не цікавився (мені байдуже), чи викладаються деякі дисципліни білінгвально.

3. Ні, за нашою спеціальністю фахові дисципліни білінгвально не викладаються.

4. Не знаю, нас не інформували про викладання фахових дисциплін білінгвальним способом.

5. Складно відповісти, бо не впевнений у розумінні самого поняття «білінгвальне навчання».

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**2. Чи достатньо у вас, на ваш погляд, базових знань іноземної мови, щоб вивчати фахові дисципліни білінгвальним способом (при умові викладання за вашим фахом дисциплін білінгвально)?**

1. Так, повністю достатньо.

2. Не впевнений, адже я не володію іношомовною термінологією.

3. Без попередньої підготовки, я вважаю, що недостатньо.

4. Достатньо, за умови наявності спеціальної навчальної літератури.

5. Ні, недостатньо. Я не в змозі вивчати фахові дисципліни білінгвальним способом.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**3. Якою мірою, на вашу думку, потрібно майбутнім фахівцям вивчати спеціальні (фахові) дисципліни білінгвальним способом?**

1. Вважаю, що буде корисним на старших курсах вивчати усі фахові дисципліни білінгвально.

2. Вважаю, що білінгвальним способом потрібно вивчати декілька (2-3) фахових дисциплін.

3. Вважаю, що білінгвальним способом потрібно вивчати одну фахову дисципліну.

4. Вважаю, що білінгвальним способом не варто вивчати фахові дисципліни.

5. Вважаю, що фахові дисципліни потрібно вивчати білінгвальним способом, починаючи з першого курсу у вигляді прогресії: на 1му курсі – одну дисципліну, на 2му курсі – 2, на 3му – 3, на 4му – 4 дисципліни, на 5му – 5 дисциплін білінгвальним способом.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**4. Чи використовували ви за період навчання підручники або посібники з фаху, написані іноземною мовою?**

1. Ні, ніколи, бо не можу їх перекласти з іноземної мови (невідома термінологія).

2. Ні, вважаю, що вони не підходять нам, бо написані за кордоном.

3. Ні, взагалі не знав, що є підручники із соціальної педагогіки іноземною мовою.

4. Так, постійно ними користуюся.

5. Так, але зрідка, бо багато часу витрачається на переклад.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**5. Чи хотіли б ви, щоб у вас фахові дисципліни викладалися білінгвальним способом?**

1. Так, починаючи з першого курсу.

2. Ні, вважаю це непотрібним для майбутнього соціального педагога.

3. Лише на рівні магістратури.

4. Так, але після відповідної попередньої підготовки (факультатив).

5. Так, але на 4-6 курсах.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**6. Чи буде мати, на вашу думку, переваги фахівець, що вивчав спеціальні дисципліни іноземною мовою, над фахівцем, який не вивчав фахових дисциплін іноземною мовою?**

1. На мою думку, переваг він не матиме, адже іноземна мова соціальному педагогу не потрібна.

2. На мою думку фахівець, що вивчав фахові дисципліни білінгвально, матиме незначні переваги, адже зараз модно володіти іноземною мовою.

3. На мою думку фахівець, що вивчав фахові дисципліни білінгвально, матиме переваги при працевлаштуванні, адже фахівці зі знанням іноземної мови більш затребувані на ринку праці.

4. На мою думку фахівець, що вивчав фахові дисципліни іноземною мовою, матиме серйозні переваги, бо у такому випадку він буде більш професійний

(доступ до навчальної літератури на іноземній мові, участі у наукових семінарах, конференціях, можливість подальшого професійного росту).

5. На мою думку фахівець, що вивчав фахові дисципліни іноземною мовою, матиме переваги, адже він зможе працювати з більшою кількістю полілінгвальних клієнтів, аніж фахівець, який не навчався білінгвально.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**7. Чи маєте ви бажання продовжувати навчання чи працювати за фахом у майбутньому за кордоном?**

1. Так, якщо зможу опанувати іноземну мову за фахом.

2. Ні, вважаю, що працевлаштовуватись та продовжувати навчання за кордоном не патріотично.

3. Так, за наявності можливості і коштів.

4. Ні, бо наші фахівці не можуть конкурувати з іноземними.

5. Ні, бо не володію іноземною мовою.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

**8. Чим може бути змотивований студент, щоб вивчати фахові дисципліни білінгвальним способом?**

1. Престижністю диплома, у якому буде це вказано.

2. Можливістю працевлаштування за кордоном.

3. Полікультурністю сучасного суспільства, яке вимагає знання іноземної мови за фахом.

4. Знання іноземної мови фахового спрямування забезпечить доступ до найсучасніших світових надбань у певній галузі.

5. Не вважаю доцільним вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом.

6. Свій варіант \_\_\_\_\_.

## Додаток Х

### Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" за методикою Т. Н. Ільїної "Мотивація навчання у ЗВО"

№ рес пон ден та	Результати, що відносяться до шкали			Сумар на кі-ть балів та пере- вага шкали	№ рес пон де нта	Результати, що відносяться до шкали			Сумар на кі-ть балів та пере- вага шкали	№ рес пон ден та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали
	1	2	3			1	2	3			1	2	3	
1	7,2	3	4	14,2 (1)	27	4,8	4	7,5	16,3 (3)	53	3,6	3	6	12,6 (3)
2	3,6	6	3	12,6 (2)	28	4,2	8	4	16,2 (2)	54	6	3	6	15 (3)
3	6	3	6	15 (3)	29	9,6	4	5	18,6 (1)	55	5,4	7	3	15,4 (2)
4	5,4	7	3	15,4 (2)	30	4,2	8	4	16,2 (2)	56	9,6	5	2,5	17,1 (1)
5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	31	12,6	9	8	29,6 (1)	57	4,2	8	4	16,2 (2)
6	4,2	8	4	16,2 (2)	32	4,8	4	7,5	16,3 (3)	58	4,8	5	8,5	18,3 (3)
7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	33	4,2	8	4	16,2 (2)	59	9	5	2,5	16,5 (1)
8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	34	3,6	6	3	12,6 (2)	60	7,2	4	4	15,2 (1)
9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	35	6	3	6	15 (3)	61	7,2	3	3	13,2 (1)
10	10,2	5	6	21,2 (1)	36	5,4	7	3	15,4 (2)	62	4,2	8	4	16,2 (2)
11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	37	4,8	4	7,5	16,3 (3)	63	9,6	4	5	18,6 (1)
12	4,2	8	4	16,2 (2)	38	4,2	8	4	16,2 (2)	64	4,2	8	4	16,2 (2)
13	2,4	2	9	13,4 (3)	39	4,8	5	8,5	18,3 (3)	65	9	6	6	21 (1)
14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	40	3,6	3	6	12,6 (3)	66	9,6	5	2,5	17,1 (1)
15	5,4	7	3	15,4 (2)	41	6	3	6	15 (3)	67	4,2	8	4	16,2 (2)
16	4,8	7	4	15,8 (2)	42	5,4	7	3	15,4 (2)	68	3,6	3	6	12,6 (3)
17	4,2	8	4	16,2 (2)	43	4,8	7	4	15,8 (2)	69	6	3	6	15 (3)
18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	44	2,4	2	10	14,4 (3)	70	5,4	7	3	15,4 (2)
19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	45	5,4	7	3	15,4 (2)	71	9,6	4	5	18,6 (1)
20	4,8	6	8,5	19,3 (3)	46	4,8	4	7,5	16,3 (3)	72	4,2	8	4	16,2 (2)
21	10,2	5	6	21,2 (1)	47	4,2	8	4	16,2 (2)	73	4,8	5	8,5	18,3 (3)
22	5,4	7	3	15,4 (2)	48	4,8	5	8,5	18,3 (3)	74	9	5	4	18 (1)
23	9,6	4	5	18,6 (1)	49	7,2	3	4	14,2 (1)	75	4,8	4	7,5	16,3 (3)
24	4,2	8	4	16,2 (2)	50	5,4	7	3	15,4 (2)	76	7,2	3	3	13,2 (1)
25	4,8	5	8,5	18,3 (3)	51	7,2	4	4	15,2 (1)					
26	4,2	5	9	18,2 (3)	52	7,2	3	3	13,2 (1)					

#### Шкали:

"набуття знань" – шкала № 1(0 – 12, 6 балів);

"оволодіння професією" – шкала № 2 (0 – 10 балів);

"отримання диплома" – шкала № 3(0 – 10 балів).

## Додаток Ц

### Методика дослідження мотивації навчання студентів у закладі вищої освіти (Т. Ільїна), (адаптована автором)

При створенні даної методики автор використовувала ряд інших відомих методик. У ній є три шкали: "набуття знань" (прагнення до набуття знань, допитливість); "оволодіння професією" (прагнення опанувати професійними знаннями і сформувані професійно важливі якості); "отримання диплома" (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків). В опитувальник, для маскування, автор методики включила ряд фонових тверджень, які надалі не обробляються. Ряд формулювань відкорегований автором без зміни їх сенсу.

#### Інструкція

Відзначте вашу згоду знаком "+" або незгоду – знаком "-" до  
нищенаведених тверджень.

#### Текст опитувальника

1. Краща атмосфера на практичному, семінарському занятті, якщо воно проводиться іноземною мовою, – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай на білінгвальних заняттях я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей, які приносять мені білінгвальні заняття.
4. Я усвідомлено вивчаю фахові дисципліни білінгвально для можливості інтеграції у європейський фаховий простір.
5. Яке з притаманних вам якостей ви вище всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від вирішення на білінгвальних заняттях важких завдань.
8. Я не бачу сенсу в більшості завдань, які ми виконуємо на заняттях, що проводяться білінгвально.
9. Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню високопрофесійність (за умови вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально).
10. Я вельми середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб вивчати фахові дисципліни білінгвально.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту, тим більше навчатися білінгвально.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Від яких з притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч.

14. При слушній нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи).
15. Самий чудовий час життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни циклу професійної та практичної підготовки потрібно вивчати білінгвально.
18. При можливості я перейшов би до іншого навчального закладу, де немає білінгвального навчання.
19. Я звичайно спочатку беруся за завдання рідною мовою, а завдання, які потрібно виконувати іноземною мовою, залишаю на кінець.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія (за умови білінгвального навчання) дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
23. Мені здається, що мої друзі на білінгвальних заняттях встигають краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту, у якому буде зазначено, що фахові дисципліни я вивчав іноземною мовою.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший навчальний заклад, оскільки фахові дисципліни тут викладаються білінгвально.
26. У мене достатньо сили волі, щоб вивчати фахові дисципліни білінгвально, без впливу адміністрації, чи батьків та друзів на таке рішення.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане із надзвичайним напруженням, а тепер іще й навчання через вимушеність вивчати фахові дисципліни білінгвально.
28. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль, що неможливо за умови білінгвального навчання, через що вважаю його непотрібним.
29. Є багато навчальних закладів, в яких я міг би навчатися рідною мовою (замість білінгвального навчання), але з не меншим інтересом.
30. Яке з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поруч.
31. Усі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою, мені б хотілося оволодіти інноваціями через процес запозичення та адаптації позитивного зарубіжного досвіду у соціальній сфері.
32. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення навчального закладу для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Я змушений був вступити до навчального закладу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії, тому мене не цікавить на якій мові викладаються фахові дисципліни.
36. Я вивчаю фахові дисципліни білінгвально, щоб стати професіоналом, а не для

успішної здачі іспиту.

37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.
38. Для просування по службі мені необхідно мати не лише вищу освіту, але в сучасних умовах іще й володіти іноземною мовою професійного спрямування.
39. Яке з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати дисципліни білінгвально.
41. Мене дуже непокоять можливі невдачі, при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.
42. Краще за все я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстобують.
43. Мій вибір даного навчального закладу і спеціальності є остаточним.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати в чому-небудь групу (у якій я навчаюся), мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і гарний настрій.
47. У білінгвальному навчанні мене приваблює можливість брати участь у створенні, реалізації та поширенні міжнародних соціальних проектів.
48. До вступу до цього навчального закладу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, є перспективною лише за умови вивчення фахових дисциплін білінгвально.
50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору даного навчального закладу.

*Обробка результатів. Ключ до опитувальника*

Шкала "набуття знань" (1) – за згоду ("+") з твердженням по п. 4 виставляється 3,6 бали; за п. 17 – 3,6 бали; за п. 26 – 2,4 бали; за незгоду ("–") з твердженням по п. 28 – 1,2 бали; за п. 42 – 1,8 бала. Максимум – 12,6 балів.

Шкала "оволодіння професією" (2) – за згоду за п. 9 – 1 бал; за п. 31 – 2 бали; за п. 33 – 2 бали; за п. 43 – 3 бали; за п. 48 – 1 бал і за п. 49 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Шкала "отримання диплома" (3) – за незгоду по п. 11 – 3,5 бали; за згоду за п. 24 – 2,5 бали; за п. 35 – 1,5 бали; за п. 38 – 1,5 бала і за п. 44 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Питання по пп. 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку результатів не включаються.

В процесі визначення загального рівня сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери відносно особистісно-мотиваційного компонента, було використано припущення, що шкала "набуття знань" відповідає високому рівню мотивації, шкала "оволодіння професією" – у рівних частинах достатньому та середньому рівням мотивації студентів, а шкала "отримання диплому" – низькому рівню мотивації до навчання студентів.



## Додаток III

**Результати успішності студентів з дисциплін циклу професійної та  
практичної підготовки за 100-бальною шкалою**

№ рес- пондента	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки							№ рес- пондента	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки						
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7
<b>1</b>	80	83	75	77	83	81	79	<b>39</b>	87	83	75	78	83	86	81
<b>2</b>	90	91	77	83	85	82	90	<b>40</b>	90	91	92	90	92	90	90
<b>3</b>	76	70	71	68	66	70	69	<b>41</b>	90	91	92	90	90	90	90
<b>4</b>	60	65	68	61	70	71	67	<b>42</b>	92	91	92	90	91	90	90
<b>5</b>	90	90	91	90	90	91	91	<b>43</b>	90	91	90	90	91	90	90
<b>6</b>	88	89	91	90	90	91	91	<b>44</b>	65	70	69	65	67	71	68
<b>7</b>	80	81	81	89	85	77	91	<b>45</b>	82	80	78	79	83	81	80
<b>8</b>	90	91	88	90	92	95	90	<b>46</b>	80	83	75	77	83	85	79
<b>9</b>	74	70	69	68	70	71	67	<b>47</b>	90	91	90	90	92	90	90
<b>10</b>	80	85	79	77	83	81	79	<b>48</b>	90	91	92	91	90	90	90
<b>11</b>	80	83	75	77	83	88	81	<b>49</b>	81	80	78	79	83	81	85
<b>12</b>	81	85	81	77	83	81	85	<b>50</b>	88	83	75	78	83	85	81
<b>13</b>	91	91	90	90	92	95	90	<b>51</b>	87	83	75	78	83	86	81
<b>14</b>	72	70	69	68	70	71	67	<b>52</b>	90	91	92	90	92	90	90
<b>15</b>	85	85	80	77	83	82	79	<b>53</b>	70	70	71	68	70	73	67
<b>16</b>	87	83	75	78	83	86	81	<b>54</b>	69	70	69	65	70	71	69
<b>17</b>	70	70	71	68	70	73	67	<b>55</b>	80	83	79	78	83	82	79
<b>18</b>	69	70	69	65	70	71	69	<b>56</b>	81	83	75	77	86	88	85
<b>19</b>	90	91	92	90	92	91	90	<b>57</b>	90	91	90	90	92	90	90
<b>20</b>	91	90	90	90	92	92	90	<b>58</b>	90	91	92	91	90	90	90
<b>21</b>	91	91	92	90	92	90	90	<b>59</b>	70	70	69	65	70	71	69
<b>22</b>	87	83	75	78	83	86	81	<b>60</b>	85	83	79	78	83	84	79
<b>23</b>	90	91	92	90	92	90	90	<b>61</b>	81	81	75	78	86	88	86
<b>24</b>	70	70	69	65	70	71	70	<b>62</b>	91	91	90	90	92	90	90
<b>25</b>	71	72	70	65	70	72	69	<b>63</b>	90	91	93	90	90	90	90
<b>26</b>	69	71	69	65	70	71	68	<b>64</b>	83	82	79	78	83	82	79
<b>27</b>	87	83	75	78	83	86	81	<b>65</b>	81	83	75	77	86	88	85
<b>28</b>	90	91	92	90	92	90	90	<b>66</b>	91	91	90	90	92	90	90
<b>29</b>	90	91	92	90	90	90	90	<b>67</b>	90	92	92	91	90	90	90
<b>30</b>	92	91	92	90	91	90	90	<b>68</b>	90	90	92	91	90	90	90
<b>31</b>	90	91	90	90	91	90	90	<b>69</b>	80	83	79	78	83	82	79
<b>32</b>	65	70	69	65	67	71	68	<b>70</b>	81	83	75	77	86	88	85
<b>33</b>	82	80	78	79	83	81	80	<b>71</b>	90	92	92	91	90	90	90
<b>34</b>	80	83	75	77	83	85	79	<b>72</b>	84	83	79	78	83	82	79
<b>35</b>	90	91	90	90	92	90	90	<b>73</b>	81	83	76	78	86	88	85
<b>36</b>	90	91	92	91	90	90	90	<b>74</b>	90	92	92	91	90	90	90
<b>37</b>	81	80	78	79	83	81	85	<b>75</b>	69	71	69	65	70	72	70
<b>38</b>	88	83	75	78	83	85	81	<b>76</b>	68	65	69	65	73	71	69

**Відповідність цифрового позначення назв навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки приведених у таблиці 5.3:**

1. Актуальні проблеми соціальної педагогіки.
2. Соціальна робота з різними групами клієнтів.
3. Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу.
4. Реабілітаційна педагогіка.
5. Психолого-педагогічна терапія.
6. Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу.
7. Соціальний супровід ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей.

## Додаток Ш

### Приклади ситуаційних задач для оцінки рівня сформованості білінгвальних практичних професійних умінь та навичок щодо вирішення ситуаційних завдань професійного характеру, рівня сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності

(спеціальність "Соціальна педагогіка")

#### **Завдання 1 (високий рівень).**

1. Create a project "Charter of a charitable public organization" that is engaged in searching and using charitable funds (money) for development:
  - a boarding school;
  - an orphanage.
2. Write down an essay on one of the chosen topic, using your knowledge of foreign experience (in Social Pedagogics):
  - "Is the level of material well-being a factor of social well-being?"
  - "Which country's experience of social protection is the most appropriate to use in Ukraine?"
  - (Your own topic).
3. Develop a model of a social booklet, which has a social preventive or social propaganda value, namely:
  - A booklet for street vendors of cigarettes to prevent their sale to young people under 18;
  - A brochure for graduate students from boarding schools to promote their further study in universities or colleges;
  - A booklet for seniors to prevent seizure of computer games and gambling.

#### **Завдання 2 (достатній рівень).**

1. Develop the structure and the scientific research apparatus in the technology of social and educational activities on the topic (task for microgroups of three students).

List of topics:

- The technology of socio-pedagogical activity with low-income families.
- The technology of socio-pedagogical activity with children of migrants and refugees.
- The technology of socio-pedagogical activity with young people returning from prison.
- The technology of socio-pedagogical activity with trustees families.

- The technology of socio-pedagogical activity with children with special needs.
2. Design 2-3 socio-pedagogical situations that will illustrate the realization of basic dialectic laws in socio-pedagogical activity (the law of unity and struggle of opposites, the law of the transition of quantitative changes in the qualitative ones, the law of the unity of meaning and form, the law of the unity of the general, special and partial).
  3. Write a speech (1.5 pages of printed text) on the pre-set theme, namely:
    - Speech to parents, guardians and parents and educators of foster care homes on a regional seminar on the problems of social education in foster families (a group of 20-30 people);
    - Speech to parents at the Teacher - Parent Association on the issue of preventing gambling in the adolescence and childhood environment (audience 10-15);
    - Speech to the pupils about their visits to the orphanage to the feast of St. Nicholas, to be held this week (audience of 25-30 students).

### **Завдання 3 (середній рівень).**

1. Describe a socio-pedagogical situation which happened to you during student teaching last year. Specify a possible solution of the described socio-educational situation.
2. Create your resume, applying for the position of:
  - a rural social worker;
  - a social pedagogue at a social rehabilitation center for drug addicts.

### **Завдання 4 (низький рівень).**

1. Design an unconventional (non-standard) definition of 2-3 categories of social pedagogics.
2. Design 10 tests to check students' knowledge in "Social Pedagogics".

## Додаток Ю

### Результати перевірки знань студентів за професійно-комунікативним компонентом (ситуаційні задачі)

№ респон- дента	Рівень рішення ситуаційної задачі	№ респон- дента	Рівень рішення ситуаційної задачі	№ респон- дента	Рівень рішення ситуаційної задачі
1	низький	27	низький	53	низький
2	середній	28	низький	54	достатній
3	середній	29	низький	55	низький
4	низький	30	високий	56	середній
5	середній	31	середній	57	середній
6	низький	32	достатній	58	низький
7	достатній	33	середній	59	достатній
8	середній	34	достатній	60	достатній
9	низький	35	середній	61	середній
10	високий	36	достатній	62	достатній
11	достатній	37	низький	63	низький
12	високий	38	низький	64	середній
13	низький	39	достатній	65	високий
14	достатній	40	низький	66	середній
15	середній	41	достатній	67	низький
16	низький	42	середній	68	достатній
17	низький	43	достатній	69	низький
18	достатній	44	низький	70	низький
19	низький	45	достатній	71	середній
20	середній	46	середній	72	середній
21	низький	47	високий	73	низький
22	високий	48	низький	74	середній
23	середній	49	достатній	75	низький
24	високий	50	низький	76	середній
25	високий	51	низький		
26	низький	52	середній		

## Додаток Я

### Діагностична методика А. Карпова на визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності

#### Інструкція для обстежуваних

Вам потрібно дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – мабуть невірно; 4 – не знаю; 5 – мабуть вірно; 6 – вірно; 7 – цілком вірно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в данному випадку бути не може. Перша відповідь, яка прийшла в голову і є вірною.

#### Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай в думках планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко ухвалюю рішення стосовно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я хвилююся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Деколи я ухвалюю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в нім винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди стараюся все ретельно обдумати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти тому, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби в думках веду з нею діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

### **Ключ до методики**

Методика містить 27 тверджень, з яких 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотних тверджень, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Всі пункти групуються в чотири групи:

1) ретроспективна рефлексія діяльності (РРД) – номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27;

2) ситуативна рефлексія (СРД) – твердження : 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26;

3) рефлексія майбутньої діяльності (РМД) – 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20;

4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (РС) – номери запитань: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26.

### **Таблиця для переведення тестових балів в стени**

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	80-100	100-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	171 і вище

## Додаток АА

**Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна педагогіка"  
за методикою визначення рівня рефлексії А. В. Карпова**

<b>№ респондент а</b>	<b>бал и</b>	<b>стен и</b>	<b>№ респондент а</b>	<b>бал и</b>	<b>стен и</b>	<b>№ респондент а</b>	<b>бал и</b>	<b>стени</b>
<b>1</b>	156	8	<b>27</b>	148	8	<b>53</b>	168	9
<b>2</b>	147	7	<b>28</b>	167	9	<b>54</b>	146	7
<b>3</b>	139	6	<b>29</b>	122	4	<b>55</b>	174	10
<b>4</b>	171	10	<b>30</b>	167	9	<b>56</b>	144	7
<b>5</b>	167	9	<b>31</b>	170	9	<b>57</b>	172	10
<b>6</b>	123	5	<b>32</b>	121	4	<b>58</b>	160	9
<b>7</b>	123	5	<b>33</b>	103	2	<b>59</b>	170	9
<b>8</b>	136	6	<b>34</b>	105	2	<b>60</b>	104	2
<b>9</b>	170	9	<b>35</b>	108	3	<b>61</b>	113	3
<b>10</b>	164	9	<b>36</b>	167	9	<b>62</b>	117	4
<b>11</b>	155	8	<b>37</b>	145	7	<b>63</b>	120	4
<b>12</b>	148	8	<b>38</b>	156	8	<b>64</b>	155	8
<b>13</b>	169	9	<b>39</b>	177	10	<b>65</b>	173	10
<b>14</b>	89	1	<b>40</b>	112	3	<b>66</b>	170	9
<b>15</b>	122	4	<b>41</b>	107	2	<b>67</b>	163	9
<b>16</b>	121	4	<b>42</b>	88	1	<b>68</b>	138	6
<b>17</b>	134	6	<b>43</b>	89	1	<b>69</b>	165	9
<b>18</b>	120	4	<b>44</b>	95	1	<b>70</b>	156	8
<b>19</b>	90	1	<b>45</b>	99	1	<b>71</b>	146	7
<b>20</b>	95	1	<b>46</b>	137	6	<b>72</b>	114	4
<b>21</b>	98	1	<b>47</b>	167	9	<b>73</b>	120	4
<b>22</b>	118	4	<b>48</b>	133	6	<b>74</b>	121	4
<b>23</b>	116	4	<b>49</b>	139	6	<b>75</b>	99	1
<b>24</b>	100	1	<b>50</b>	141	7	<b>76</b>	163	9
<b>25</b>	101	2	<b>51</b>	152	8			
<b>26</b>	171	10	<b>52</b>	156	8			



## Додаток АБ

### Авторська діагностична методика визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів

Шановний студенте! Пропонуємо Вам взяти участь в анкетуванні, метою якого є виявлення рівня білінгвальних комунікативних здібностей.

Уважно прочитайте питання анкети і позначте у бланку відповідей символом "+", якщо Ваша відповідь на питання позитивна, та символом "-", якщо Ваша відповідь на питання негативна.

1. Чи можете Ви збирати, обробляти інформацію про діяльність суб'єктів соціальної сфери лише рідною, чи й іноземною (англійською) мовою ?
2. Чи використовуєте Ви сучасні англomовні інформаційні технології?
3. Чи правда, що вітчизняні фахівці соціальної сфери не повинні використовувати зарубіжні інноваційні технології, а лише власні?
4. Чи важливо для Вас знати, що ви здатні формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально?
5. Чи правда, що контакти із зовнішнім оточенням фахівців соціальної сфери у межах своєї професійної діяльності повинен здійснювати лише державною мовою?
6. Чи правда, що фахівець соціальної сфери в межах своєї професійної діяльності не має права спілкуватися із клієнтами іноземною мовою?
7. Чи правда, що у вас викликає цікавість виконання завдань фахового спрямування іноземною (англійською) мовою?
8. Чи правда, що неможливо вивчати фахові дисципліни соціального спрямування білінгвально?
9. Чи правда, що не існує різниці між виконанням завдань фахового спрямування рідною мовою та іноземною?
10. Чи є у вас прагнення до здійснення особистої та ділової комунікації як рідною, так і іноземною (мовою)?
11. Чи правда, що виконання завдань фахового спрямування іноземною мовою Ви розглядаєте як тягар?
12. Чи цікаво Вам знаходити інноваційні рішення фахових проблем, листаючи англomовні сайти соціального спрямування?
13. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових зв'язків із іноземними фахівцями у професійній сфері?

14. Чи правда, що Вам дуже складно перекладати іноземну літературу фахового спрямування, хоча ви знаєте іноземну мову на належному рівні?

### Бланк відповідей

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14

1. Для кількісної обробки даних бланків відповідей використовують дешифратори, в яких відображено максимальну суму "ідеальних" відповідей, що відображають яскраво виражені комунікативні, організаторські здібностей та здібності до професійного розвитку та самовдосконалення.

### Дешифратор

1+	2+	4+	7+	10+	12+	13+
3-	5-	6-	8-	9-	11-	14-

Підрахувати кількість відповідей, які співпадають з дешифратором, за кожним розділом методики. Оціночний коефіцієнт (K) розраховується за формулою:  $K = X/16$ , де  $X$  – кількість відповідей, що співпадають з дешифратором.

Значення показників, отриманих за цією методикою, можуть варіюватися від 0 до 1. Якісна характеристика отриманого результату визначається за шкалою:

Значення оціночного коефіцієнту (K)	Рівень за предметно-мовним показником
0,1-0,24	задовільний
0,25-0,49	середній
0,50-0,75	достатній
0,75-1,00	високий

### 3. Інтерпретація результатів за предметно-мовним показником

*Задовільний рівень* прояву білінгвальних комунікативних здібностей студентів характеризується здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності лише рідною, мовою; низьким розумінням потреби у використанні інформаційних технологій, низькою здатністю здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так

і з зовнішнім оточенням білінгвально при виконанні завдань професійного характеру.

*Середній рівень* прояву білінгвальних комунікативних здібностей студентів характеризується можливістю здійснювати найпростіші особисті та ділові комунікації білінгвально, а також здатністю використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально.

*Достатній рівень* прояву білінгвальних комунікативних здібностей студентів характеризується прагненням до здійснення особистої та ділової комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням білінгвально, розширюючи коло своїх знайомств іноземними фахівцями соціальної сфери, готовністю до збору, обробки, систематизації інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери білінгвально, здатністю використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально.

*Високий рівень* прояву білінгвальних комунікативних здібностей студентів характеризується проявом ініціативи щодо збору, обробки, систематизації та узагальнення певного обсягу інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності як рідною, так і іноземною (англійською) мовою; здатністю швидко орієнтуватися і самостійно використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально; здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням білінгвально.

## Додаток АВ

### Приклади тестових завдань для оцінки рівня сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів

(спеціальність "Соціальна педагогіка") за когнітивно-операційним  
компонентом

**121. Social pedagogics reflects:**

- A) the scientific and political activity of people;
- B) the scientific and cognitive activity of people;
- C) the scientific and economical activity of people;
- D) the scientific and agricultural activity of people.

**122. The pedagogical activity of the individuals and institutions connected with the harmonization of interaction between the human-being and social environment of its living, the system of their relations is:**

- A) the object of social pedagogics;
- B) the subject of social pedagogics;
- C) the predicate of social pedagogics;
- D) the adverbial modifier of social pedagogics.

**123. The laws, contradictions, principles and methods of harmonizing the relations between human-being and social environment of its living is:**

- A) the object of social pedagogics;
- B) the subject of social pedagogics;
- C) the predicate of social pedagogics;
- D) the adverbial modifier of social pedagogics.

**124. The main functions of social pedagogics are:**

- A) calculative, descriptive, intellectual;
- B) informational, investigational, logical;
- C) terminological, mathematical, analytical;
- D) analytical, descriptive, explanatory, integrative.

**125. One of the tasks of social pedagogics as a science is:**

- A) the study of practice;
- B) the study of medicine;
- C) the study of psychology;
- D) the study of sociology.

Критерії оцінювання:

- високий рівень – 91- 100 правильних відповідей;
- достатній рівень – 75 - 90 правильних відповідей;
- середній рівень – 61- 74 правильних відповідей;
- низький рівень – до 60 правильних відповідей.

## Додаток АД

### **Авторська діагностична методика визначення мотивів до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки їх білінгвальної професійної підготовки**

Шановний студенте! Пропонуємо Вам взяти участь в анкетуванні, метою якого є виявлення мотивів до професійного розвитку, самовдосконалення та оцінки Вашої білінгвальної професійної підготовки.

Уважно прочитайте питання анкети і позначте у бланку відповідей символом "+", якщо Ваша відповідь на питання позитивна, та символом "-", якщо Ваша відповідь на питання негативна.

1. Чи правда, що Ви вчитеся, щоб стати успішним та затребуваним фахівцем?
2. Якщо б Ви мали більше вільного часу, чи використовували б Ви його для професійного самовдосконалення?
3. Чи правда, що Ви вчитеся заради виконання обов'язку перед батьками?
4. Чи достатній рівень Ваших теоретичних знань та практичних навичок, отриманих під час навчання, для виконання професійних завдань білінгвально під час проходження практики в установах соціального спрямування?
5. Чи правда, що Ви вчитеся тому, що Вас хвилюють відповіді на актуальні питання, які відносяться до обраної Вами професійної сфери?
6. Чи повинна людина постійно вдосконалювати свої знання та вміння у професійній сфері?
7. Чи правда, що Ви обрали групу, де фахові дисципліни викладаються білінгвально, щоб повною мірою використати Ваші задатки і здібності до обраної професії?
8. Чи не розчарувались Ви в обраній професії, навчаючись у ЗВО?
9. Чи характерно для Вас постійне відчуття незадоволеності досягнутими результатами у білінгвальній професійній підготовці?
10. Чи правда, що Ви вчитеся для отримання диплому із зазначенням того, що фахові дисципліни ви вивчали білінгвально (українською та англійською мовами)?
11. Чи вважаєте Ви, що, вивчаючи дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, отримуєте достатньо знань, умінь та

навичок професійного характеру та не потребує подальшого професійного розвитку?

12. Чи цікава Вам професія, яку Ви отримуєте?

13. Чи вважаєте Ви, що необхідно оновлювати та вдосконалювати професійні знання та навички (в тому числі використовуючи світові здобутки у галузі соціальної роботи) тільки у разі крайньої необхідності (як приклад – загроза звільнення, відсутність кар'єрного зростання, матеріального стимулювання)?

14. Чи правда, що Ви обрали групу, у якій фахові дисципліни викладаються білінгвальним способом, щоб бути на хорошому рахунку у викладачів? Або тому, що це зарез модно і престижно?

15. Чи вважаєте Ви, що молодий фахівець завжди повинен самостійно приймати рішення професійного характеру або пропонувати варіанти для вирішення професійних проблем?

16. Чи правда, що Ви обрали групу, де вивчення фахових дисциплін відбувається білінгвально, бо від цього залежить ваше майбутнє службове становище?

### ***Бланк відповідей***

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16

Для кількісної обробки даних бланків відповідей використовують дешифратори, в яких відображена максимальна сума "ідеальних" відповідей, що відображають яскраво виражені комунікативні, організаторські здібності та здатність до професійного розвитку та самовдосконалення, а також оцінку білінгвальної професійної підготовленості.

1+	2+	5+	6+	7+	9+	12+	16+
3-	4-	8-	10-	11-	13-	14-	15-

Підрахувати кількість відповідей, які співпадають з дешифратором, за кожним розділом методики. Оціночний коефіцієнт (К) розраховується за формулою:  $K = X/16$ , де  $X$  – кількість відповідей, що співпадають з дешифратором. Значення показників, отриманих за цією методикою, можуть варіюватися від 0 до 1.

Якісна характеристика отриманого результату визначається за шкалою:

Значення оціночного коефіцієнту (К)	Рівень за оцінно-рефлексивним показником
0,1-0,24	задовільний
0,25-0,049	середній
0,50-0,75	достатній
0,75-1,00	високий

## *2. Інтерпретація результатів за оцінно-рефлексивним показником*

**Задовільний рівень** характеризується низькою сформованістю білінгвального професійного інтересу та незначним інтересом до поповнення знань професійного характеру, недостатнім усвідомленням важливості професійного самовдосконалення (використовуючи білінгвальні уміння та навички у тому числі).

**Середній рівень** характеризується сформованістю білінгвального професійного інтересу та незначним інтересом до поповнення знань професійного характеру білінгвально, але недостатнім усвідомленням важливості професійного самовдосконалення.

**Достатній рівень** студенти мають інтерес до білінгвальної професійної діяльності та потребу в розвитку професійних знань, умінь та навичок, але потенціал цих інтересів та потреб не відрізняється високою стійкістю.

**Високий рівень** характеризується усвідомленим вибором професії, необхідністю у постійному білінгвальному професійному зростанні, потребі постійного оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок (за рахунок білінгвальних умінь та навичок), формуванням власного креативного мислення.

## Додаток АЕ

## Діагностичний інструментарій перевірки ефективності моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

№	Назва методики	Мета методики	Респонденти/кількість
1.	Методика на визначення мотивації навчання у ЗВО (Т. Ільїна) адаптована автором	Виявлення мотивації студентів до навчання, ставлення студентів 5- 6 курсів до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, розуміння подальших перспектив за умови професійної підготовки на білінгвальній основі ( <i>особистісно-мотиваційний компонент</i> ).	Студенти 5- 6 курсів Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) 2010 рік – 76 осіб, 2011 рік – 70 осіб, 2012 рік – 60 осіб, 2013 рік – 90 осіб, 2014 рік – 51 особа, 2015 рік – 46 осіб, 2016 рік – 35 осіб, 2017 рік – 45 осіб.
2.	Статистичний аналіз успішності (проміжне (модульне дидактичне тестування) та підсумковий (результати екзаменів) контроль) студентів за дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося на білінгвальній основі.	Виявлення здатності студентів до використання іноземної мови (англійської) у професійних цілях ( <i>когнітивно-операційний компонент</i> )	Студенти 5 - 6 курсів Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) 2010 рік – 76 осіб, 2011 рік – 70 осіб, 2012 рік – 60 осіб, 2013 рік – 90 осіб, 2014 рік – 51 особа, 2015 рік – 46 осіб, 2016 рік – 35 осіб, 2017 рік – 45 осіб.
3.	Методика виявлення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів (авторська), ситуаційні задачі професійного змісту.	Виявлення здатності студентів до збору, обробки, узагальнення інформації соціального характеру як рідною, так і іноземною мовами, здатності студентів здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням білінгвально ( <i>професійно-комунікативний компонент</i> ).	Студенти 5 - 6 курсів Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) 2010 рік – 76 осіб, 2011 рік – 70 осіб, 2012 рік – 60 осіб, 2013 рік – 90 осіб, 2014 рік – 51 особа, 2015 рік – 46 осіб, 2016 рік – 35 осіб, 2017 рік – 45 осіб.
4.	Методика визначення рівня рефлексії А. Карпова; методика визначення здатності студентів щодо оцінки їх білінгвальної професійної підготовленості, мотивів до професійного розвитку та самовдосконалення.	Виявлення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної підготовленості до професійної діяльності, а також сформованості рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності) ( <i>оцінно-рефлексивний компонент</i> ).	Студенти 5 - 6 курсів Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) 2010 рік – 76 осіб, 2011 рік – 70 осіб, 2012 рік – 60 осіб, 2013 рік – 90 осіб, 2014 рік – 51 особа, 2015 рік – 46 осіб, 2016 рік – 35 осіб, 2017 рік – 45 осіб.



## Додаток АЖ

## Навчальний план освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" напряму підготовки 231. Соціальна робота

Міністерство освіти і науки України

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Затверджую		
ректор університету		
професор П.Ю.Саух		
" " _____ 2018 р.		

1 курс, 2018-2019 н.р.

### НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Галузь знань: 1301 Соціальна робота

Освітньо-кваліфікаційний рівень: БАКАЛАВР

Освітній рівень: базова вища освіта

Напрямок підготовки: **231 СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Кваліфікація фахівця:

Форма навчання: **денна форма навчання**

Термін навчання: 4 роки (з 01.09.2018 по 30.06.2022)

Контингент: студентів: 6 груп: 1 підгруп: 1

### II. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

№	Назва дисциплін і видів навчальної роботи студентів	Розподіл форм контролю				кредитів ECTS	Обсяг годин					Розподіл аудиторних годин за курсами і семестрами								
		ек за ме ни	за лі ки	кур сові	КМР (ауд.)		Загальний обсяг	аудиторні заняття				Самостійна робота	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
								всьо го	лек цій	лаб.	практ.		1	2	3	4	5	6	7	8
													Кількість навчальних тижнів у семестрі							
1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки																				
1.1. Нормативні навчальні дисципліни																				
1	<a href="#">Іноземна мова</a>	4			4	5	150	56			56	94	14	14	14	14				
2	<a href="#">Історія та культура України</a>	1			1	3	90	30	16		14	60	30							
3	<a href="#">Політологія</a>	7			1	2	60	20	12		8	40							20	
4	<a href="#">Соціальна політика в Україні</a>		1		1	3	90	44	22		22	46	44							
5	<a href="#">Українська мова (за професійним спрямуванням)</a>	4			1	3	90	30	6		24	60				30				
6	<a href="#">Філософія</a>	3			1	3	90	30	16		14	60			30					
Усього:					9	19	570	210	72		138	360	88	14	44	44			20	
1.2. Дисципліни Самостійного вибору університету																				
7	<a href="#">Вікова та педагогічна психологія</a>		2		1	4	120	40	20		20	80		40						
8	<a href="#">Загальна психологія</a>	1			1	4	120	56	20	16	20	64	56							

9	Основи наукових досліджень	4	3		2	6	180	60	20	20	20	120			30	30				
10	Правові основи соціальної роботи		1		1	4	120	56	20	16	20	64	56							
11	Соціальна і демографічна статистика		3		1	4	120	50	20	10	20	70			50					
12	Соціальна психологія		2		1	3	90	30	14		16	60		30						
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					7	25	750	292	114	62	116	458	112	70	80	30				
Усього по циклу соціально-гуманітарної підготовки:					16	44	1320	502	186	62	254	818	200	84	124	74			20	
2. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки																				
2.1. Нормативні навчальні дисципліни																				
13	Підготовка та організація волонтерів		4		1	4	120	40	10	20	10	80			40					
Усього:					1	4	120	40	10	20	10	80			40					
Усього по циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки:					1	4	120	40	10	20	10	80			40					
3. Дисципліни професійно-орієнтованої, гуманітарної і соціально-економічної підготовки																				
3.1. Дисципліни Професійної психолого-педагогічної підготовки																				
14	Соціальна робота в закладах освіти		3		1	3	90	50	20	10	20	40			50					
Усього за дисциплінами професійної психолого-педагогічної підготовки:					1	3	90	50	20	10	20	40			50					
3.2. Дисципліни Професійно-практичної підготовки																				
15	Соціальна безпека		6		1	3,5	105	50	24		26	55						50		
Усього за дисциплінами професійно-практичної підготовки:					1	3,5	105	50	24		26	55						50		
3.3. Дисципліни Самостійного вибору університету																				
16	Екологія		4		1	3	90	30	16		14	60			30					
17	Етика професійної діяльності	2			1	5	150	50	20	10	20	100		50						
18	Методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями		6		1	3	90	30	10	10	10	60					30			
19	Нові інформаційні технології		1		1	3	90	30		30		60	30							
20	Основи гендерної теорії та практики	3			1	4	120	50	16	10	24	70		50						
21	Соціальна робота в конфесіях		7		1	3	90	40	20		20	50						40		
22	Соціальна робота у сфері зайнятості	7			1	3	90	40	20		20	50						40		
23	Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах	4			1	3	90	30	14		16	60			30					
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					8	27	810	300	116	60	124	510	30	50	50	60		30	80	
Усього по циклу професійно-орієнтованої, гуманітарної і					10	33,5	1005	400	160	70	170	605	30	50	100	60		80	80	

соціально-економічної підготовки:																			
<b>4. Дисципліни гуманітарної підготовки</b>																			
<b>4.1. Дисципліни Самостійного вибору університету</b>																			
24	<a href="#">Культура професійного мовлення та спілкування</a>	2			1	3	90	40	20		20	50		40					
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					1	3	90	40	20		20	50		40					
Усього по циклу гуманітарної підготовки:					1	3	90	40	20		20	50		40					
<b>5. Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки</b>																			
<b>5.1. Нормативні навчальні дисципліни</b>																			
25	<a href="#">Основи охорони праці та безпека життєдіяльності</a>		4		1	3	90	30	14		16	60				30			
Усього:					1	3	90	30	14		16	60				30			
<b>5.2. Дисципліни Самостійного вибору університету</b>																			
26	<a href="#">Основи медичних знань та охорона здоров'я</a>		2		1	2	60	20	10	6	4	40		20					
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					1	2	60	20	10	6	4	40		20					
Усього по циклу фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки:					2	5	150	50	24	6	20	100		20		30			
<b>6. Дисципліни професійної та практичної підготовки</b>																			
<b>6.1. Нормативні навчальні дисципліни</b>																			
27	<a href="#">Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи</a>	2	1		2	7	210	80	30	20	30	130	30	50					
28	<a href="#">Історія та теорія соціальної роботи</a>	2			1	5	150	56	26		30	94		56					
29	<a href="#">Методика соціальної роботи</a>	6			1	6	180	80	20	30	30	100				30	50		
30	<a href="#">Самовиховання та самоменеджмент особистості</a>		3		1	4	120	50	20	10	20	70		50					
31	<a href="#">Соціалізація особистості</a>	1			1	5	150	50	24		26	100	50						
32	<a href="#">Соціальна медіація та посередництво</a>		5		1	4	120	40	14	10	16	80				40			
33	<a href="#">Соціальне консультування</a>	5			1	3,5	105	36	14	10	12	69				38			
34	<a href="#">Соціальне проектування</a>	7			1	4	120	50	10	20	20	70						50	
35	<a href="#">Соціальний супровід та ведення випадку</a>		3		1	4	120	40	14	10	16	80		40					
36	<a href="#">Технології соціальної роботи</a>	6			2	5	150	50	20	14	16	100					50		

Усього:		12	47,5	1425	532	192	124	216	893	80	106	90		108	100	50	
<b>6.2. Дисципліни Професійно-практичної підготовки</b>																	
37	<a href="#">Рекламно-інформаційні технології та інноваційні методики в соціальній роботі</a>	3		1	4	120	50	14	16	20	70		50				
Усього за дисциплінами професійно-практичної підготовки:		1	4	120	50	14	16	20	70			50					
<b>6.3. Дисципліни Самостійного вибору університету</b>																	
38	<a href="#">Ведення професійних документів</a>	5		1	4	120	50	20	10	20	70			50			
39	<a href="#">Основи зв'язків з громадськістю у соціальній сфері</a>		7	1	3	90	40	14	10	16	50					40	
40	<a href="#">Психодіагностика</a>	6		1	3	90	30	10	10	10	60				30		
41	<a href="#">Соціальна педагогіка</a>	1		1	3	90	50	20	10	20	40	50					
42	<a href="#">Соціально-просвітницький тренінг</a>		4	1	3	90	40	10	20	10	50		40				
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:		5	16	480	210	74	60	76	270	50			40	50	30	40	
Усього по циклу професійної та практичної підготовки:		18	67,5	2025	792	280	200	312	1233	130	106	140	40	158	130	90	
<b>7. Дисципліни варіативна частина</b>																	
<b>7.1. Дисципліни Вільного вибору студента</b>																	
43	<a href="#">Вулична соціально-дозвілева діяльність</a>	7		1	3	90	40	10	20	10	50					40	
44	<a href="#">Документообіг та інформаційне забезпечення у соціально-дозвілевій сфері</a>	5		1	3	90	40	10	20	10	50			40			
45	<a href="#">картографія соціально-культурного середовища регіону</a>		5	1	3	90	40	10	20	10	50			40			
46	<a href="#">Крос-культурні дослідження та проекти в соціальній сфері</a>		7	1	3	90	40	10	20	10	50					40	
47	<a href="#">Організація масових заходів в соціальній сфері</a>		7	1	3	90	40	10	20	10	50					40	
48	<a href="#">Організація соціально-дозвілової діяльності для людей з ОФМ</a>		8	1	3	90	30	8	12	10	60						30
49	<a href="#">Організація соціально-дозвілової діяльності з людьми похилого віку</a>	8		1	3	90	30	10	10	10	60						30

50	Організація соціально-дозвілевої діяльності з сім'єю	8			1	3	90	30	10	10	10	60							30	
51	Організація соціально-дозвілевої діяльності у реабілітаційних та лікувальних установах	8			1	3	90	18	8	4	6	72							18	
52	Основи event-менеджменту в соціальній сфері	8			1	3	90	40	10	20	10	50							40	
53	Основи сценарної роботи в соціальній сфері	5			1	3	90	40	10	20	10	50				40				
54	Основи творчої діяльності у галузі	6			1	4	120	40	14	10	16	80					40			
55	Практикум соціально-дозвілевої діяльності	6			2	5	150	50			50	100				24	26			
56	Соціальні комунікації	7			1	3	90	30	14		16	60						30		
57	Соціокультурна анімація		8		1	3	90	30	10	10	10	60							30	
58	Технології дозвілевої діяльності	8	7	7	2	5	150	50	10	20	20	100						26	24	
59	Курсова робота із "Технології дозвілевої діяльності"				1	1	30					30						0		
Усього за дисциплінами вільного вибору студента:					19	54	1620	588	154	216	218	1032					144	66	176	202
Усього по циклу варіативна частина:					19	54	1620	588	154	216	218	1032					144	66	176	202
8. Практики																				
60	Ознайомлювальна		2				90					90		0						
Усього:							90					90								
Усього по циклу практики:							90					90								
Кількість ПМР:					66								9	8	9	8	8	8	10	7
Загальна кількість годин:						6420							877	907	907	699	765	705	915	615
Кількість екзаменів:		31											4	4	3	4	4	3	5	4
Кількість заліків:		30											4	3	5	4	2	4	5	3
Кількість курсових робіт:			1										-	-	-	-	-	-	1	-
Кількість годин навчальних занять на тиждень:																				
Кількість навчальних дисциплін в семестрі:													9	8	9	8	8	7	10	7
Кількість кредитів ECTS:					211								29,2	30,2	30,2	23,3	25,5	23,5	30,5	20,5
Кількість годин аудиторних занять:								4008	834	574	1004	4008	360	300	364	244	302	276	366	202
Рекомендовано змінити загальну кількість годин:					-								-	-	-	-	-	-	-	-
													877	817	907	699	765	705	885	615

Розподіл академічних годин та кредитів ECTS між циклами підготовки:

## Продовження таблиці

Назва циклу дисциплін	годин	кредитів ECTS
Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки	1320	44
Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки	120	4
Дисципліни професійно-орієнтованої, гуманітарної і соціально-економічної підготовки	1005	33,5
Дисципліни гуманітарної підготовки	90	3
Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки	150	5
Дисципліни професійної та практичної підготовки	2025	67,5
Дисципліни варіативна частина	1620	54
Практики	90	3
Разом:	6420	214

## ПРАКТИКА:

Назва практики	Семестр	Навчальних тижнів	Навчальний час
<a href="#">Ознайомлювальна</a>	2	2	90
Всього:		2	90

## ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ:

Назва українською	Назва англійською	Семестр	Навчальний час	ECTS кредитів
<a href="#">Комплексний кваліфікаційний екзамen з теорії і практики соціальної роботи</a>	Complex Qualification Examination in Theory and Practice of Social Work	8		
Всього:			0	

## Додаток АИ

## Навчальний план освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" напряму підготовки 231. Соціальна робота

Міністерство освіти і науки України

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Затверджую		5 курс, 2018-2019 н.р.
ректор університету		
професор П.Ю.Саух		
" " _____ 2018 р.		

### НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Галузь знань: 1301 Соціальна робота

Освітньо-кваліфікаційний рівень: МАГІСТР

Освітній рівень: повна вища освіта

 Напрямок підготовки: **231 СОЦІАЛЬНА РОБОТА. СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ: УПРАВЛІННЯ  
СОЦІАЛЬНИМИ СЛУЖБАМИ, УСТАНОВАМИ, ОРГАНІЗАЦІЯМИ**

Кваліфікація фахівця:

Форма навчання: **денна форма навчання**

Термін навчання: 1,4 роки (з 01.09.2018 по 31.12.2019)

На базі освітньо-кваліфікаційного рівня: **бакалавр**

Контингент: студентів: 18 груп: 1 підгруп: 1

### II. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

№	Назва дисциплін і видів навчальної роботи студентів	Розподіл форм контролю				кредитів ECTS	Обсяг годин					Розподіл аудиторних годин за курсами і семестрами			
		ек за ме ни	за лі ки	кур сові	КМР (ауд.)		Загальний обсяг	аудиторні заняття				Самос тійна робота	5 курс		7 курс
								всьо го	лек цій	лаб.	практ.		9	10	13
													Кількість навчальних тижнів у семестрі		
													кількість годин протягом тижня		
1. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки															
1.1. Нормативні навчальні дисципліни															
1	<a href="#">Методологія наукових досліджень</a>	9			2	4	120	40	20		20	80	40		
2	<a href="#">Основи наукової комунікації іноземною мовою</a>	10			2	3	90	30			30	60		30	
3	<a href="#">Охорона праці в галузі та цивільний захист</a>	10			1	3	90	30	10		20	60		30	
4	<a href="#">Супервізія у соціальній роботі</a>		10		1	3	90	30	14		16	60		30	
5	<a href="#">Філософія освіти</a>	9			1	3	90	30	14		16	60	30		
Усього:					7	16	480	160	58		102	320	70	90	
1.2. Дисципліни Самостійного вибору університету															
6	<a href="#">Діагностика соціальних груп</a>	13			1	3	90	32	16		16	58			32
7	<a href="#">Методика викладання теорії</a>	10			2	4	120	40	20		20	80		40	

	та практики соціальної роботи													
8	Організація управління ВНЗ		10		1	3,5	105	34	16		18	71		34
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					4	10,5	315	106	52		54	209		74 32
<b>1.3. Дисципліни Вільного вибору студента</b>														
9	Психологія управління	13			1	3	90	32	16		16	58		32
10	Теорія організації та управління змістом робіт		13		1	4	120	40	20		20	80		40
11	Управління трудовими ресурсами		13		1	3	90	32	16		16	58		32
Усього за дисциплінами вільного вибору студента:					3	10	300	104	52		52	196		104
Усього по циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки:					14	36,5	1095	370	162		208	725	70	164 136
<b>2. Дисципліни професійної та практичної підготовки</b>														
<b>2.1. Нормативні навчальні дисципліни</b>														
12	Актуальні проблеми соціальної роботи	9			1	4	120	40	20		20	80	40	
13	Світові моделі та стандарти підготовки фахівців		9		1	4	120	40	20		20	80	40	
14	Соціальна робота в громаді		9		1	4	120	40	20		20	80	40	
15	Соціальна робота з різними групами клієнтів	9		9	2	5	150	60	20	10	30	90	60	
16	Курсова робота із "Соціальна робота з різними групами клієнтів"				1	1	30					30	0	
Усього:					6	18	540	180	80	10	90	360	180	
<b>2.2. Дисципліни Самостійного вибору університету</b>														
17	Кейс-технології в соціальній роботі		10		1	3	90	30	14		16	60		30
18	Соціальна кваліметрія і стандартизація соціальних послуг	10			1	3	90	30	14		16	60		30
19	Соціальний фандрайзинг		9		1	3	90	38	18		20	52	38	
20	Управління кар'єрою соціального працівника		10		1	3	90	30	12		18	60		30
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					4	12	360	128	58		70	232	38	90
<b>2.3. Дисципліни Вільного вибору студента</b>														
21	Законодавча база функціонування соціальних закладів	13			1	3	90	34	16		18	56		34
22	Керівник соціальної установи		13		1	3,5	105	36	18		18	69		36
23	Менеджмент соціального закладу та техніка управлінської діяльності	13			1	3	90	30	8		22	60		30
24	Управління фінансово-економічною діяльністю	13			1	3	90	36	18		18	54		36
Усього за дисциплінами вільного вибору студента:					4	12,5	375	136	60		76	239		136
Усього по циклу професійної та практичної підготовки:					14	42,5	1275	444	198	10	236	831	218	90 136
<b>3. Дисципліни варіативна частина</b>														



**3.1. Дисципліни Самостійного вибору університету**

25	<a href="#">Соціологія</a>	9	1	3	90	34	16	18	56	34		
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:				1	3	90	34	16	18	56	34	
Усього по циклу варіативна частина:				1	3	90	34	16	18	56	34	

**4. Практики**

26	Асистентська	13			180				180			0
27	Науково-дослідна	10			135				135		0	
Усього:					315				315			
Усього по циклу практики:					315				315			
Кількість ПМР:					28					10	10	8
Загальна кількість годин:					2775					930	900	945
Кількість екзаменів:					13					4	4	5
Кількість заліків:					11					4	4	3
Кількість курсових робіт:					1					1	-	-
Кількість годин навчальних занять на тиждень:												
Кількість навчальних дисциплін в семестрі:										8	8	8
Кількість кредитів ECTS:					82					31	30	31,5
Кількість годин аудиторних занять:						1927	376	10	462	1927	322	254
Рекомендовано змінити загальну кількість годин:					-					-900	-765	-765

Розподіл академічних годин та кредитів ECTS між циклами підготовки:

Назва циклу дисциплін	годин	кредитів ECTS
Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки	1095	36,5
Дисципліни професійної та практичної підготовки	1275	42,5
Дисципліни варіативна частина	90	3
Практики	315	10,5
Державна атестація	18	,6
Разом:	2793	93,1

**ПРАКТИКА:**

Назва практики	Семестр	Навчальних тижнів	Навчальний час
<a href="#">Науково-дослідна</a>	10	3	135
<a href="#">Асистентська</a>	13	4	180
Всього:		7	315

**ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ:**

Назва українською	Назва англійською	Семестр	Навчальний час	ECTS кредитів
<a href="#">Виконання та захист магістерської роботи</a>	Master Thesis Defense	13	18	,6
Всього:			18	,6

## Додаток АК

### Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (англ. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, далі по тексту Рекомендації) — керівний документ, що використовується для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови у Європі та, поступово, в інших країнах (Колумбія та Філіппіни). У листопаді 2011 року своєю Резолюцією Рада Європейського союзу рекомендувала використання Рекомендацій для валідації рівнів знань іноземної мови.

**Історія.** У 1991 році Федеральна рада Швейцарії провела Міжурядовий Симпозіум у Рюшликоні, Швейцарія щодо “Прозорості та узгодженості у вивченні мови в Європі: цілі, оцінка, сертифікація”. Симпозіум виявив, що визнання кваліфікації у знаннях мови потребує вдосконалення та допомоги у кооперації вчителів. Це, у свою чергу, приведе до поліпшення зв'язків та кооперації між викладачами іноземної мови в Європі.

Як результат симпозіуму Швейцарський національний науковий фонд розпочав проект розробки рівнів володіння мовою, що привів до створення “Європейського мовного портфелю” (англ. European Language Portfolio) — сертифікації мовних здібностей, що можуть використовуватись по всій Європі.

**Теоретичні основи.** Рекомендації приймають активно-орієнтований підхід, який згідно з думкою Карлоса Сесара Хіменеса (ісп. Carlos César Jiménez) з Національного Автономного Університету Мексики, можна відстежити до теоретичних пропозицій філософа Людвіга Вітгенштайна у 1950 х та соціолінгвіста Дела Хаймса . Цей підхід розглядає мову як соціального агента, що розвиває загальні та особливі комунікативні вміння при досягненні щоденних цілей. Рекомендації розділяють загальні вміння на знання, уміння та екзистенціальні уміння з особливі вміннями мовні уміння, соціолінгвістичні уміння та прагматичні уміння. Цей поділ не відповідає раніше відомим поняттям комунікативних вмінь, але можна зробити деякі співвідношення між ними.

Загальні та особливі комунікативні вміння розвиваються шляхом продукування чи отримання текстів різного контексту при різних умовах та різному напруженні. Ці контексти відповідають різним частинам суспільного життя, що називаються доменами. Розрізняються чотири основних домени: начальний, професійний, публічний та особистий.

Користувач може розвинути різні ступені володіння мовою у кожному з цих доменів і для того, щоб їх описати, Рекомендації забезпечують набір стандартних рівнів (англ. Common Reference Levels).

Рівні. Усі, хто вивчає іноземну мову, розподіляються на шість рівнів:

A – Елементарний користувач.

A1 – Інтродуктивний або "відкриття".

A2 – Середній або "виживання".

B – Незалежний користувач.

B1 – Рубіжний.

B2 – Просунутий.

C – Досвідчений користувач.

C1 – Автономний.

C2 – Компетентний.

Передбачається, що учень здатен писати, слухати, говорити та читати на кожному з рівнів.

Таблиця 1

Група рівнів	А		В		С	
Назви груп рівнів	Елементарний користувач		Незалежний користувач		Досвідчений користувач	
Рівень	А1	А2	В1	В2	С1	С2
Назва рівня	Інтродуктивний	Середній	Рубіжний	Просунутий	Автономний	Компетентний
Опис	Розуміє та використовує знайомі щоденні вирази та найбазовіші фрази, що спрямовані на задоволення конкретних потреб. Може представити себе та інших та може задавати питання щодо особистих деталей та	Розуміє речення та вирази, що часто використовуються в областях безпосереднього стосунку (наприклад, основну особисту та сімейну інформацію, покупки, місцева географія, працевлаштування). Може спілкуватись у простих та	Розуміє основні ідеї простих чітких даних зі знайомих областей, що регулярно зустрічаються на роботі, в школі, на відпочинку тощо. Може спілкуватись в більшості ситуацій, що можуть виникнути під час подорожування в районі, де говорять на цій	Розуміє основні ідеї складних текстів на абстрактні і конкретні теми, в тому числі технічні теми, що стосуються його/її спеціалізації. Може взаємодіяти з певною мірою побіжності та безпосередності і, що робить регулярну взаємодію з носіями мови можливою без напруги для кожної зі сторін.	Розуміє широкий спектр складних і довгих текстів, розпізнає приховане значення. Може висловлюватись вільно і безпосередньо, без особливих труднощів з підбором слів і виразів. Може використовувати мову гнучко та ефективно для соціальної, наукової і	Розуміє практично все, що чув або читав. Може узагальнити інформацію з різних усних та письмових джерел, поєднувати аргументи та думки у пов'язаний текст. Може висловлюватись безпосередньо, дуже вільно і точно, відрізняючи тонкі відтінки

Продовження таблиці 1

	відповідати на них. Наприклад, про місце проживання, знайомих та про речі, що він/вона має. Може взаємодіяти найпростішим способом, якщо інша людина говорить повільно та чітко і готова допомогти.	рутинних ситуаціях, що вимагають простого і прямого обміну інформацією на знайомі чи побутові теми. Може описати у простих словах питання свого походження, найближче середовище та пояснити безпосередні потреби.	мові. Може скласти зв'язне повідомлення на теми, які знайомі чи які відносяться до особистих інтересів. Може описати враження, події, мрії, надії і прагнення, викласти і обґрунтувати свою думку та плани.	Вміє робити чіткі, детальні повідомлення по широкому колу питань і може викласти свій погляд на основну проблему, показати переваги та недоліки різних варіантів.	професійної діяльності. Може створювати чіткий, добре структурований, детальний текст на складні теми, демонструючи володіння організаційним і моделями, засобами зв'язку та об'єднанням елементів тексту.	значень навіть в найскладніших ситуаціях.
--	---	--	---	---	--	---

Ці описи можна використовувати до будь-якої з мов, що використовується у Європі.

Мовні школи та сертифікати мають власні системи балів. Існує певна різниця в співставленні, наприклад, одних і тих же рівнів PTEA, TOEFL та IELTS, що є причиною частих суперечок.

## Додаток АЛ

**Вхідні та вихідні дані рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" (2010 р.)**

Вхідні дані										Вихідні дані									
Експериментальна група					Контрольна група					Експериментальна група					Контрольна група				
№ рес по нд ент а	Результати, що відносяться до шкали			Сумарн а кі-ть балів та переваг а шкали	№ рес пон ден та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес пон ден та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес онде нта	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали
	I	2	3			I	2	3			I	2	3			I	2	3	
1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)	1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)
2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)	2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)
3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)	3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)
4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)	4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)
5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)	5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)
6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,2	8	4	16,2 (2)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)
7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)	7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)
8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)	8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)
9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)	9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)
10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)	10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)
11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)
12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)	12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)
13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)	13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)
14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)	14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)
15	4,8	4	7,5	16,3 (3)	15	6	3	6	15 (3)	15	5,4	7	3	15,4 (2)	15	6	3	6	15 (3)
16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)	16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)
17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)	17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)
18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	18	2,4	2	10	14,4 (3)	18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	18	2,4	2	10	14,4 (3)

## Продовження таблиці

<b>19</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>19</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>19</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>19</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)
<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>25</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>25</b>	7,2	4	4	15,2 (1)	<b>25</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>25</b>	7,2	4	4	15,2 (1)
<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)	<b>26</b>	7,2	3	3	13,2 (1)	<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)	<b>26</b>	7,2	3	3	13,2 (1)
<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>27</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>27</b>	2,4	2	9	13,4 (3)
<b>28</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>28</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)	<b>28</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>28</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)
<b>29</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>29</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>29</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>29</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>30</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>30</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>30</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>30</b>	4,8	7	4	15,8 (2)
<b>31</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>31</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>31</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>31</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>32</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>32</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>32</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>32</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>33</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>33</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>33</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>33</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)
<b>34</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>34</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>34</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>34</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)
<b>35</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>35</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>35</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>35</b>	10,2	5	6	21,2 (1)
<b>36</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>36</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>36</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>36</b>	9,6	4	5	18,6 (1)
<b>37</b>	6	3	6	15 (3)	<b>37</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>37</b>	6	3	6	15 (3)	<b>37</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>38</b>	5,4	7	3	15,4 (2)						<b>38</b>	5,4	7	3	15,4 (2)					
<b>39</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)						<b>39</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)					

Шкала "набуття знань" (1); шкала "оволодіння професією" (2); шкала "отримання диплома" (3).

## Додаток АМ

**Вхідні та вихідні дані рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" (2011 р.)**

Вхідні дані										Вихідні дані									
Експериментальна група					Контрольна група					Експериментальна група					Контрольна група				
№ рес- пон- ден- та	Результати, що відносяться до шкали			Сумар- на кі-ть балів та переваг а шкали	№ рес пон ден та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес пон ден та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес- пон- ден- та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали
	I	2	3			I	2	3			I	2	3			I	2	3	
<b>1</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>1</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>1</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>1</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>2</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>2</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>2</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>2</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>3</b>	6	3	6	15 (3)	<b>3</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>3</b>	6	3	6	15 (3)	<b>3</b>	9,6	4	5	18,6 (1)
<b>4</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>4</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>4</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>4</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>5</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>5</b>	12,6	9	8	29,6 (1)	<b>5</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>5</b>	12,6	9	8	29,6 (1)
<b>6</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>6</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>6</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>6</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>7</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>7</b>	7,2	4	4	15,2 (1)	<b>7</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>7</b>	7,2	4	4	15,2 (1)
<b>8</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>8</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>8</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>8</b>	3,6	6	3	12,6 (2)
<b>9</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>9</b>	6	3	6	15 (3)	<b>9</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>9</b>	6	3	6	15 (3)
<b>10</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>10</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>10</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>10</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>11</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>11</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>11</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>11</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>12</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>12</b>	6	3	6	15 (3)	<b>12</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>12</b>	6	3	6	15 (3)
<b>13</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>13</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>13</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>13</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>14</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)	<b>14</b>	3,6	3	6	12,6 (3)	<b>14</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)	<b>14</b>	3,6	3	6	12,6 (3)
<b>15</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>15</b>	6	3	6	15 (3)	<b>15</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>15</b>	6	3	6	15 (3)
<b>16</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>16</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>16</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>16</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>17</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>17</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>17</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>17</b>	4,8	7	4	15,8 (2)
<b>18</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>18</b>	2,4	2	10	14,4 (3)	<b>18</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>18</b>	2,4	2	10	14,4 (3)



## Продовження таблиці

<b>19</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>19</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>19</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>19</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)
<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>25</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>25</b>	7,2	4	4	15,2 (1)	<b>25</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>25</b>	7,2	4	4	15,2 (1)
<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)	<b>26</b>	7,2	3	3	13,2 (1)	<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)	<b>26</b>	7,2	3	3	13,2 (1)
<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>27</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>27</b>	2,4	2	9	13,4 (3)
<b>28</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>28</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)	<b>28</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>28</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)
<b>29</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>29</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>29</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>29</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>30</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>30</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>30</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>30</b>	4,8	7	4	15,8 (2)
<b>31</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>31</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>31</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>31</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>32</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>32</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>32</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>32</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>33</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>33</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>33</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>33</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)
<b>34</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>34</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>34</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>34</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)
<b>35</b>	7,2	3	4	14,2 (1)						<b>35</b>	7,2	3	4	14,2 (1)					
<b>36</b>	3,6	6	3	12,6 (2)						<b>36</b>	3,6	6	3	12,6 (2)					

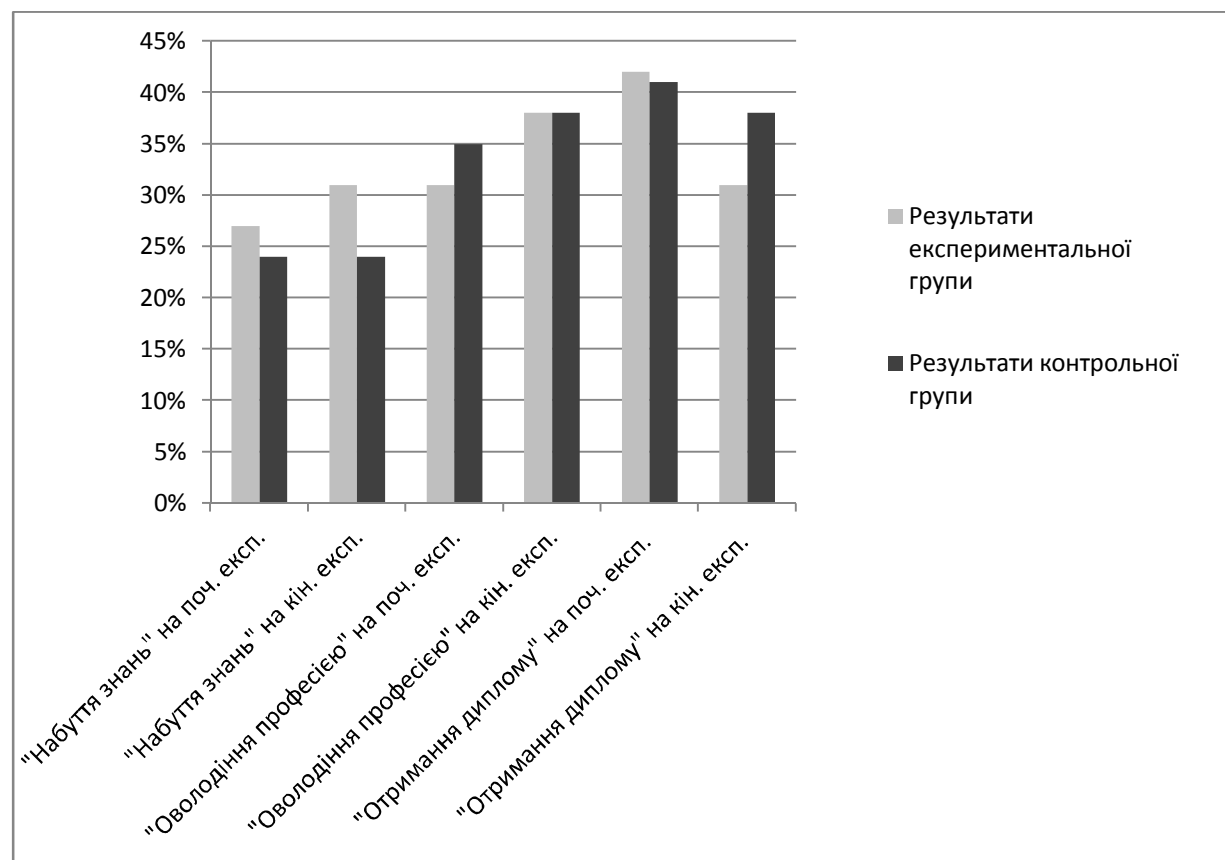


Рис. 1. Діаграма рівнів сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери у 2011 році

## Додаток АН

### Вхідні та вихідні дані рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" (2012 р.)

Вхідні дані										Вихідні дані									
Експериментальна група					Контрольна група					Експериментальна група					Контрольна група				
№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна к-ть балів та перевага шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна к-ть балів та перевага шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна к-ть балів та перевага шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна к-ть балів та перевага шкали
	1	2	3			1	2	3			1	2	3			1	2	3	
1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)	1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)
2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)	2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)
3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)	3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)
4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)	4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)
5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)	5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)
6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,2	8	4	16,2 (2)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)
7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)	7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)
8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)	8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)
9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)	9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)
10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)	10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)
11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)
12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)	12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)
13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)	13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)
14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)	14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)
15	4,8	4	7,5	16,3 (3)	15	6	3	6	15 (3)	15	5,4	7	3	15,4 (2)	15	6	3	6	15 (3)
16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)	16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)
17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)	17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)
18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	18	2,4	2	10	14,4 (3)	18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	18	2,4	2	10	14,4 (3)
19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	19	5,4	7	3	15,4 (2)	19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	19	5,4	7	3	15,4 (2)

## Продовження таблиці

<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)
<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>25</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>25</b>	7,2	4	4	15,2 (1)	<b>25</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>25</b>	7,2	4	4	15,2 (1)
<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)	<b>26</b>	7,2	3	3	13,2 (1)	<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)	<b>26</b>	7,2	3	3	13,2 (1)
<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>27</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>27</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>28</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>28</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)	<b>28</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>28</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)
<b>29</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>29</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>29</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>29</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>30</b>	4,2	8	4	16,2 (2)						<b>30</b>	4,2	8	4	16,2 (2)					
<b>31</b>	10,2	5	6	21,2 (1)						<b>31</b>	10,2	5	6	21,2 (1)					

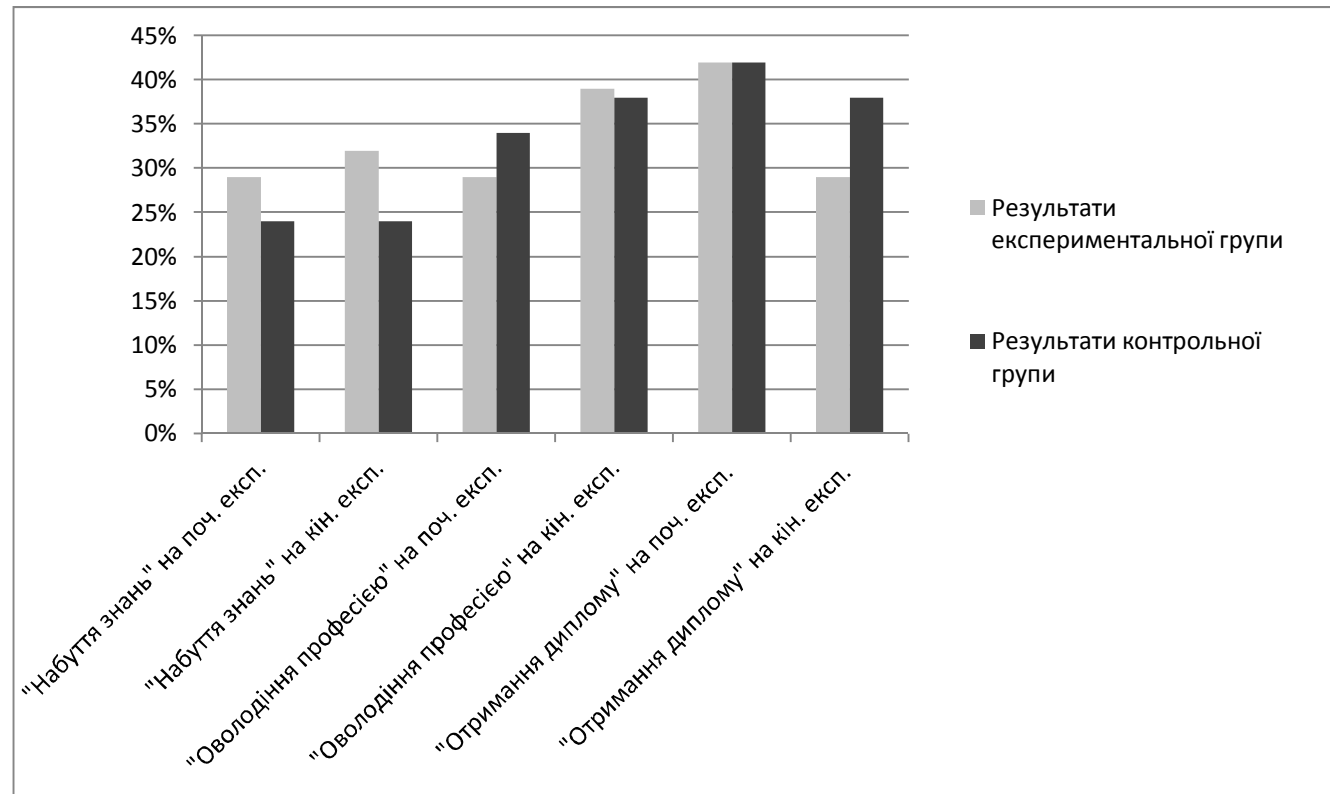


Рис. 1. Діаграма рівнів сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери у 2012 році

## Додаток АП

**Вхідні та вихідні дані рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" (2013 р.)**

Вхідні дані										Вихідні дані									
Експериментальна група					Контрольна група					Експериментальна група					Контрольна група				
№ рес-пон-ден-та	Результати, що відносяться до шкали			Сумар-на кі-ть балів та перева-га шкали	№ рес-пон-ден-та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес-пон-ден-та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес-пон-ден-та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали
	1	2	3			1	2	3			1	2	3			1	2	3	
<b>1</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>1</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>1</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>1</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>2</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>2</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>2</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>2</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>3</b>	6	3	6	15 (3)	<b>3</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>3</b>	6	3	6	15 (3)	<b>3</b>	9,6	4	5	18,6 (1)
<b>4</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>4</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>4</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>4</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>5</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>5</b>	12,6	9	8	29,6 (1)	<b>5</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>5</b>	12,6	9	8	29,6 (1)
<b>6</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>6</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>6</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>6</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>7</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>7</b>	7,2	4	4	15,2 (1)	<b>7</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>7</b>	7,2	4	4	15,2 (1)
<b>8</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>8</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>8</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>8</b>	3,6	6	3	12,6 (2)
<b>9</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>9</b>	6	3	6	15 (3)	<b>9</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>9</b>	6	3	6	15 (3)
<b>10</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>10</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>10</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>10</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>11</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>11</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>11</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>11</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>12</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>12</b>	6	3	6	15 (3)	<b>12</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>12</b>	6	3	6	15 (3)
<b>13</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>13</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>13</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>13</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>14</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)	<b>14</b>	3,6	3	6	12,6 (3)	<b>14</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)	<b>14</b>	3,6	3	6	12,6 (3)
<b>15</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>15</b>	6	3	6	15 (3)	<b>15</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>15</b>	6	3	6	15 (3)
<b>16</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>16</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>16</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>16</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>17</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>17</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>17</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>17</b>	4,8	7	4	15,8 (2)
<b>18</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>18</b>	2,4	2	10	14,4 (3)	<b>18</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>18</b>	2,4	2	10	14,4 (3)

## Продовження таблиці

<b>19</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>19</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>19</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>19</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)
<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>25</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>25</b>	7,2	4	4	15,2 (1)	<b>25</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>25</b>	7,2	4	4	15,2 (1)
<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)	<b>26</b>	7,2	3	3	13,2 (1)	<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)	<b>26</b>	7,2	3	3	13,2 (1)
<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>27</b>	2,4	2	9	13,4 (3)	<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>27</b>	2,4	2	9	13,4 (3)
<b>28</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>28</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)	<b>28</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>28</b>	12,6	8	8,5	29,1 (1)
<b>29</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>29</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>29</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>29</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
<b>30</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>30</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>30</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>30</b>	4,8	7	4	15,8 (2)
<b>31</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>31</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>31</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>31</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>32</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>32</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>32</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>32</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>33</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>33</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)	<b>33</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>33</b>	10,8	5	2,5	18,3 (1)
<b>34</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>34</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>34</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>34</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)
<b>35</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>35</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>35</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>35</b>	10,2	5	6	21,2 (1)
<b>36</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>36</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>36</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>36</b>	9,6	4	5	18,6 (1)
<b>37</b>	6	3	6	15 (3)	<b>37</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>37</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>37</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>38</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>38</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>38</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>38</b>	9,6	4	5	18,6 (1)
<b>39</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>39</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>39</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>39</b>	10,2	5	6	21,2 (1)
<b>40</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>40</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>40</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>40</b>	9,6	4	5	18,6 (1)
<b>41</b>	3,6	6	3	12,6 (2)	<b>41</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>41</b>	4,8	7	4	15,8 (2)	<b>41</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>42</b>	6	3	6	15 (3)	<b>42</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>42</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>42</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>43</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>43</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>43</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>43</b>	7,2	3	4	14,2 (1)
					<b>44</b>	7,2	3	4	14,2 (1)						<b>44</b>	3,6	6	3	12,6 (2)
					<b>45</b>	3,6	6	3	12,6 (2)						<b>45</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
					<b>46</b>	6	3	6	15 (3)						<b>46</b>	5,4	7	3	15,4 (2)
					<b>47</b>	5,4	7	3	15,4 (2)						<b>47</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)

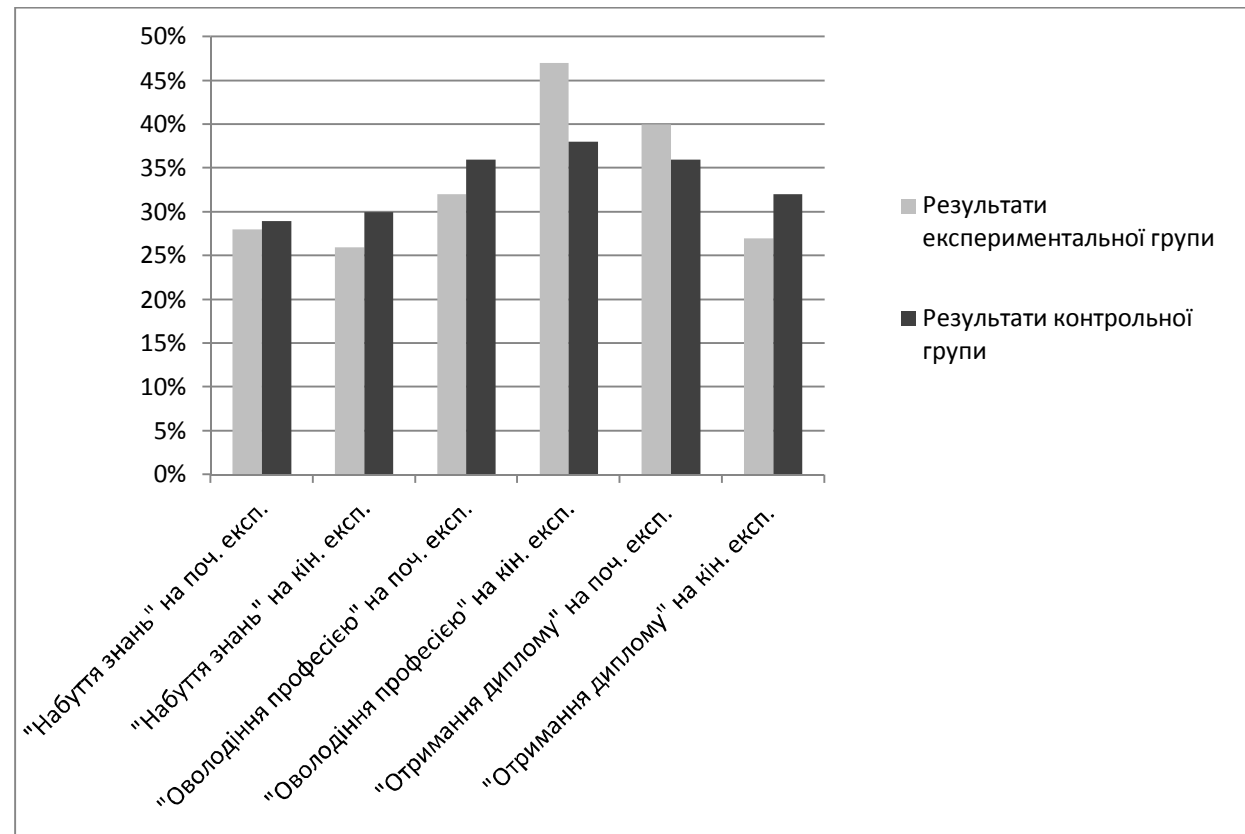


Рис. 1. Діаграма рівнів сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери у 2013 році



## Додаток АР

### Вхідні та вихідні дані рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" (2014 р.)

Вхідні дані										Вихідні дані									
Експериментальна група					Контрольна група					Експериментальна група					Контрольна група				
№ рес-пон-ден-та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес-пон-ден-та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес-пон-ден-та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ рес-пон-ден-та	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали
	1	2	3			1	2	3			1	2	3			1	2	3	
1	9,6	4	5	18,6 (1)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)	1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)
2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)	2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)
3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)	3	7,2	3	4	14,2 (1)	3	9,6	4	5	18,6 (1)
4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)	4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)
5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)	5	7,2	3	4	14,2 (1)	5	12,6	9	8	29,6 (1)
6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,2	8	4	16,2 (2)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)
7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)	7	7,2	3	4	14,2 (1)	7	7,2	4	4	15,2 (1)
8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)	8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)
9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)	9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)
10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)	10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)
11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	3,6	6	3	12,6 (2)
12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)	12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)
13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)	13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	9,6	4	5	18,6 (1)
14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)	14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)
15	4,8	4	7,5	16,3 (3)	15	6	3	6	15 (3)	15	5,4	7	3	15,4 (2)	15	6	3	6	15 (3)
16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)	16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)
17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)	17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)
18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	18	2,4	2	10	14,4 (3)	18	5,4	7	3	15,4 (2)	18	2,4	2	10	14,4 (3)
19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	19	5,4	7	3	15,4 (2)	19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	19	5,4	7	3	15,4 (2)
20	4,8	6	8,5	19,3 (3)	20	4,8	4	7,5	16,3 (3)	20	4,8	6	8,5	19,3 (3)	20	4,8	4	7,5	16,3 (3)

Продовження таблиці

<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)	<b>23</b>	9,6	4	5	18,6 (1)	<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)
<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)						<b>24</b>	4,2	8	4	16,2 (2)					
<b>25</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)						<b>25</b>	4,2	8	4	16,2 (2)					
<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)						<b>26</b>	4,2	5	9	18,2 (3)					
<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)						<b>27</b>	4,2	8	4	16,2 (2)					
<b>28</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)						<b>28</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)					

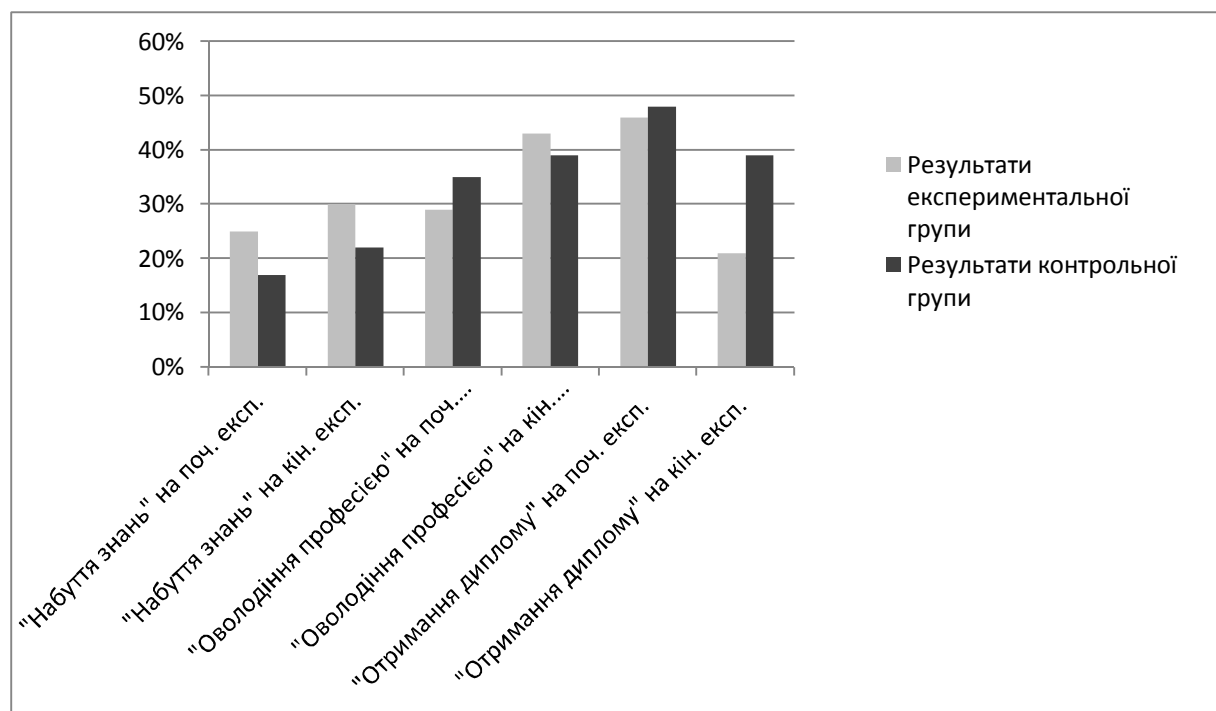


Рис. 1. Діаграма рівнів сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери у 2014 році

## Додаток АС

### Вхідні та вихідні дані рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" (2015 р.)

Вхідні дані										Вихідні дані									
Експериментальна група					Контрольна група					Експериментальна група					Контрольна група				
№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та переваг а шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та переваг а шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та переваг а шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та переваг а шкали
	1	2	3			1	2	3			1	2	3			1	2	3	
1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)
2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)	2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)
3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)	3	5,4	7	3	15,4 (2)	3	9,6	4	5	18,6 (1)
4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)	4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)
5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)	5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)
6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,2	8	4	16,2 (2)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)
7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)	7	5,4	7	3	15,4 (2)	7	7,2	4	4	15,2 (1)
8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)	8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)
9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)	9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)
10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)	10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)
11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)
12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)	12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)
13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)	13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)
14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)	14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)
15	4,8	4	7,5	16,3 (3)	15	6	3	6	15 (3)	15	5,4	7	3	15,4 (2)	15	6	3	6	15 (3)
16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)	16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)
17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)	17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)
18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	18	2,4	2	10	14,4 (3)	18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	18	2,4	2	10	14,4 (3)
19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	19	5,4	7	3	15,4 (2)	19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	19	5,4	7	3	15,4 (2)

Продовження таблиці

<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)	<b>20</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)	<b>20</b>	4,8	4	7,5	16,3 (3)
<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)	<b>21</b>	10,2	5	6	21,2 (1)	<b>21</b>	4,2	8	4	16,2 (2)
<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)	<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)	<b>22</b>	4,8	5	8,5	18,3 (3)
					<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)						<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)
					<b>24</b>	5,4	7	3	15,4 (2)						<b>24</b>	4,8	6	8,5	19,3 (3)

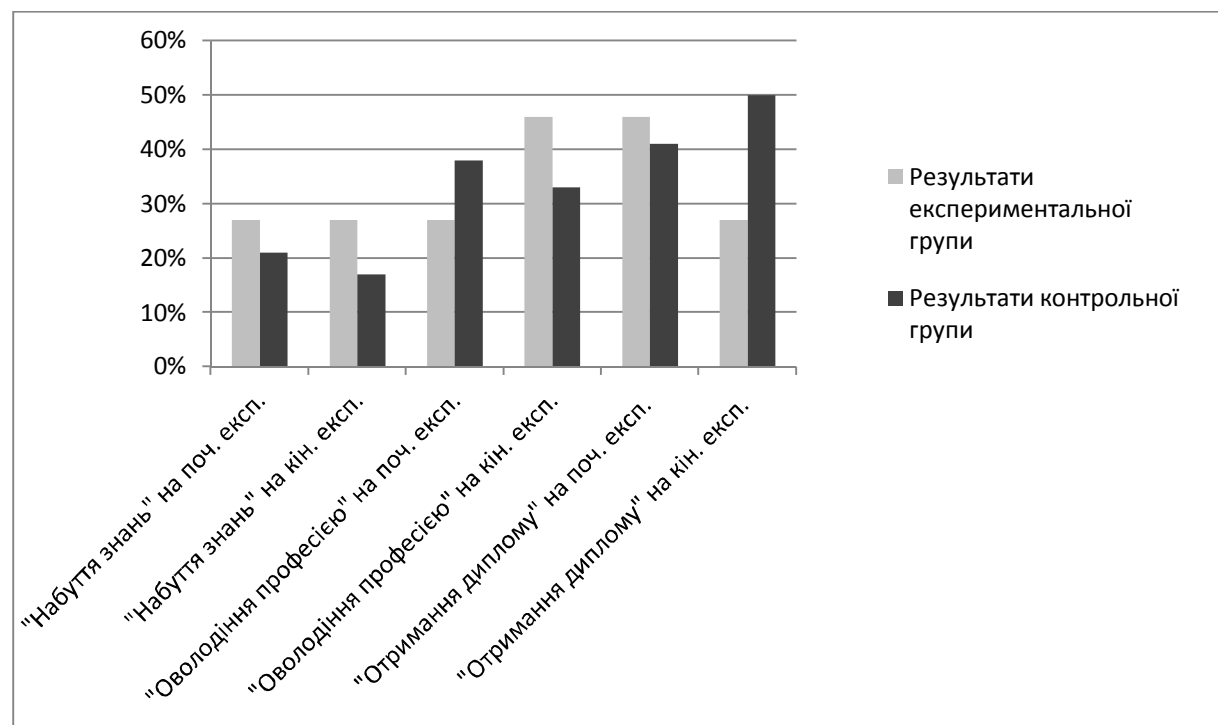


Рис. 1. Діаграма рівнів сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери у 2015 році

## Додаток АТ

### Вхідні та вихідні дані рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери студенти спеціальності "Соціальна робота" (2016 р.)

Вхідні дані										Вихідні дані									
Експериментальна група					Контрольна група					Експериментальна група					Контрольна група				
№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кількість балів та переваг а шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кількість балів та переваг а шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кількість балів та переваг а шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кількість балів та переваг а шкали
	1	2	3			1	2	3			1	2	3			1	2	3	
1	4,8	6	8,5	19,3 (3)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)	1	3,6	6	3	12,6 (2)	1	4,8	4	7,5	16,3 (3)
2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)	2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)
3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)	3	10,8	5	2,5	18,3 (1)	3	9,6	4	5	18,6 (1)
4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)	4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)
5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)	5	3,6	6	3	12,6 (2)	5	12,6	9	8	29,6 (1)
6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,2	8	4	16,2 (2)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)
7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)	7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)
8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)	8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)
9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)	9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)
10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)	10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)
11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,2	8	4	16,2 (2)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)
12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)	12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)
13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)	13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,2	8	4	16,2 (2)
14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)	14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)
15	4,8	4	7,5	16,3 (3)	15	6	3	6	15 (3)	15	5,4	7	3	15,4 (2)	15	6	3	6	15 (3)
16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)	16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)
17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)	17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)
18	4,8	5	8,5	18,3 (3)						18	4,8	5	8,5	18,3 (3)					

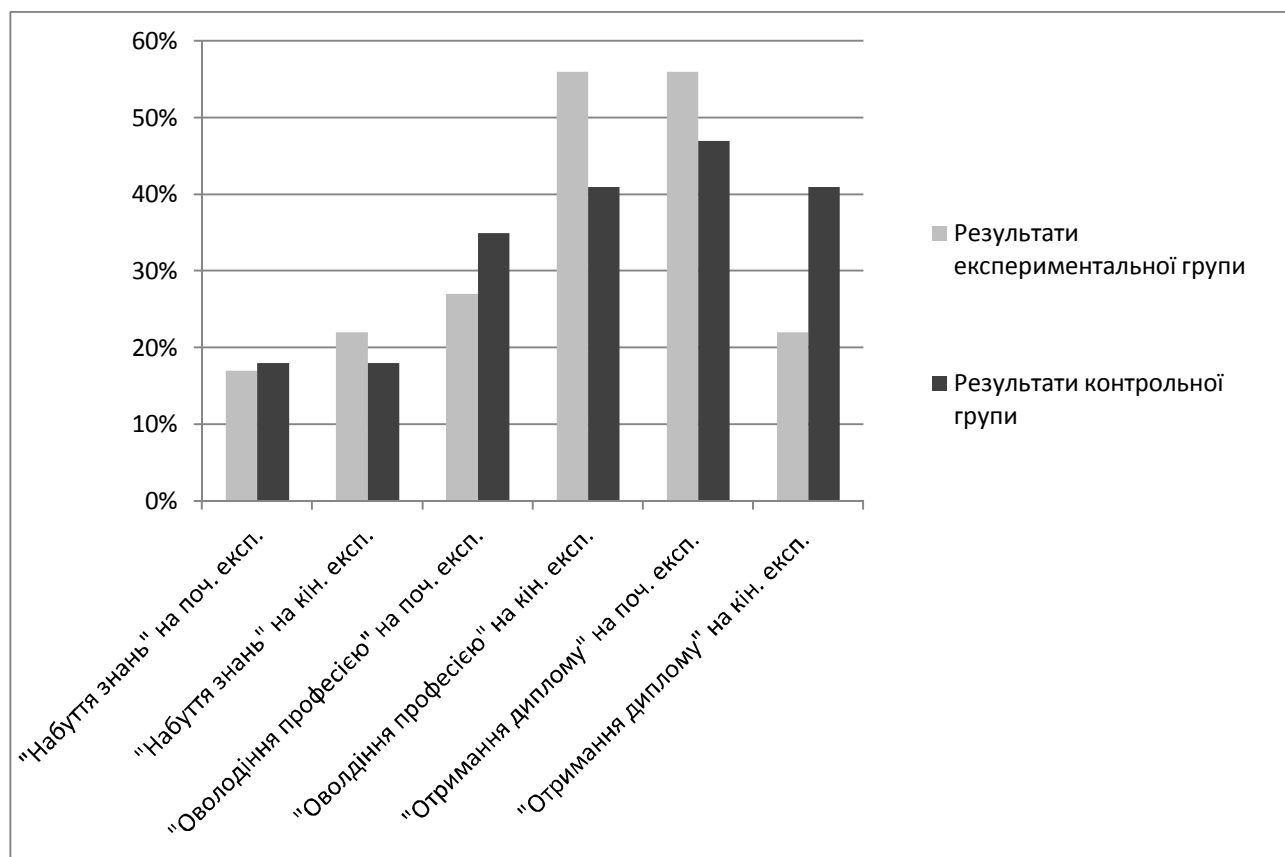


Рис. 1. Діаграма рівнів сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери у 2016 році

# Додаток АУ

## Вхідні та вихідні дані рівня сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери студенти спеціальності "Соціальна робота" (2017 р.)

Вхідні дані										Вихідні дані									
Експериментальна група					Контрольна група					Експериментальна група					Контрольна група				
№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали	№ респондента	Результати, що відносяться до шкали			Сумарна кі-ть балів та перевага шкали
	1	2	3			1	2	3			1	2	3			1	2	3	
1	10,8	5	2,5	18,3 (1)	1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	7,2	3	4	14,2 (1)	1	12,6	8	8,5	29,1 (1)
2	4,8	6	8,5	19,3 (3)	2	4,2	8	4	16,2 (2)	2	3,6	6	3	12,6 (2)	2	4,2	8	4	16,2 (2)
3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)	3	6	3	6	15 (3)	3	9,6	4	5	18,6 (1)
4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)	4	5,4	7	3	15,4 (2)	4	4,2	8	4	16,2 (2)
5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)	5	4,8	4	7,5	16,3 (3)	5	12,6	9	8	29,6 (1)
6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)	6	4,2	8	4	16,2 (2)	6	4,8	4	7,5	16,3 (3)
7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)	7	4,8	5	8,5	18,3 (3)	7	7,2	4	4	15,2 (1)
8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)	8	10,8	5	2,5	18,3 (1)	8	3,6	6	3	12,6 (2)
9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)	9	4,8	6	8,5	19,3 (3)	9	6	3	6	15 (3)
10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)	10	10,2	5	6	21,2 (1)	10	5,4	7	3	15,4 (2)
11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	4,8	4	7,5	16,3 (3)	11	7,2	3	4	14,2 (1)
12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	7,2	3	4	14,2 (1)	12	4,2	8	4	16,2 (2)	12	6	3	6	15 (3)
13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	4,8	5	8,5	18,3 (3)	13	2,4	2	9	13,4 (3)	13	10,8	5	2,5	18,3 (1)
14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)	14	12,6	8	8,5	29,1 (1)	14	3,6	3	6	12,6 (3)
15	4,8	4	7,5	16,3 (3)	15	6	3	6	15 (3)	15	5,4	7	3	15,4 (2)	15	7,2	3	4	14,2 (1)
16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)	16	4,8	7	4	15,8 (2)	16	5,4	7	3	15,4 (2)
17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)	17	4,2	8	4	16,2 (2)	17	4,8	7	4	15,8 (2)
18	4,8	5	8,5	18,3 (3)	18	2,4	2	10	14,4 (3)	18	5,4	7	3	15,4 (2)	18	2,4	2	10	14,4 (3)
19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	19	5,4	7	3	15,4 (2)	19	10,8	5	2,5	18,3 (1)	19	5,4	7	3	15,4 (2)
20	4,8	6	8,5	19,3 (3)	20	4,8	4	7,5	16,3 (3)	20	10,8	5	2,5	18,3 (1)	20	4,8	4	7,5	16,3 (3)
21	10,2	5	6	21,2 (1)	21	4,2	8	4	16,2 (2)	21	10,2	5	6	21,2 (1)	21	4,2	8	4	16,2 (2)

<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)						<b>22</b>	5,4	7	3	15,4 (2)					
<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)						<b>23</b>	7,2	3	4	14,2 (1)					
<b>24</b>	3,6	6	3	12,6 (2)						<b>24</b>	3,6	6	3	12,6 (2)					

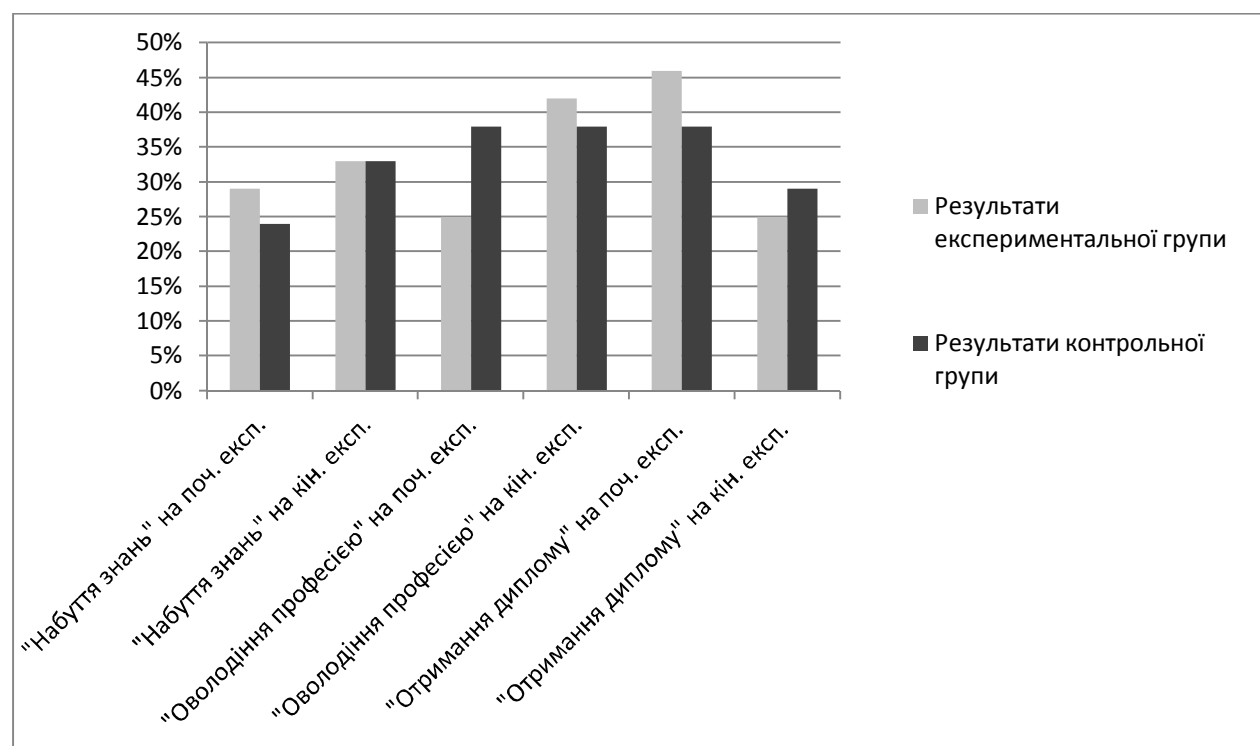


Рис. 5.15 Діаграма рівнів сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери у 2017 році



## Додаток АФ

**Результати успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально та класично (за 100-бальною шкалою, 2010 р.)**

Експериментальна група						Контрольна група					
№ респондента	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, викладання якої здійснювалося білінгвально				Середній бал	№ респондента	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки				Середній бал
	1	2	3	4			1	2	3	4	
1	80	83	90	77	82,5	1	87	83	80	78	82
2	90	91	77	83	85,2	2	90	80	92	90	88
3	77	75	79	69	75	3	90	91	92	89	90,5
4	60	65	68	61	63,5	4	92	79	92	80	85,7
5	90	90	91	90	90,2	5	93	75	90	82	85
6	88	87	90	90	88,7	6	65	70	69	65	67,2
7	80	81	81	89	82,7	7	82	80	79	87	82
8	90	87	85	90	88	8	80	83	75	77	78,7
9	74	80	76	70	75	9	80	91	90	90	87,7
10	84	85	79	80	82	10	90	87	92	91	90
11	80	83	90	77	82,5	11	81	80	78	79	79,5
12	81	86	81	84	83	12	88	83	80	78	82,2
13	91	91	90	90	90,5	13	87	83	79	80	82,2
14	72	84	77	68	75,2	14	90	91	92	90	90,7
15	90	91	89	90	90	15	70	84	71	75	75
16	87	86	77	78	82	16	69	70	69	65	68,2
17	78	77	79	68	75,5	17	75	83	79	78	78,7
18	74	72	74	80	75	18	81	90	77	80	82
19	90	91	92	90	90,7	19	90	81	90	90	87,7
20	91	90	90	90	90,2	20	90	91	92	91	91
21	91	91	92	90	91	21	70	85	75	75	76,2
22	88	83	79	78	82	22	85	83	79	84	82,7
23	90	91	92	90	90,7	23	85	84	80	79	82
24	76	87	90	80	83,2	24	91	91	90	90	90,5
25	75	80	70	77	75,5	25	90	91	93	90	91
26	72	71	80	77	75	26	83	82	83	80	82
27	87	83	79	80	82,2	27	81	83	75	77	79
28	90	91	92	90	90,7	28	91	91	90	90	90,5
29	90	91	92	90	90,7	29	90	92	92	91	91,2
30	92	91	92	90	91,2	30	90	90	92	91	90,7

31	90	91	90	90	90,2	31	88	83	80	84	83,7
32	65	70	69	65	67,2	32	81	83	85	80	82,2
33	84	80	85	79	82	33	90	88	92	91	90,2
34	70	83	81	80	78,5	34	84	83	69	78	78,5
35	90	91	90	90	90,2	35	81	83	76	88	82
36	90	91	92	91	91	36	90	92	92	91	91,2
37	91	80	78	79	82	37	80	71	74	78	75,7
38	87	88	78	78	82,7						
39	90	80	80	79	82,2						
С. б.	83,6	84,30	83,4	81,7	83,2	С. б.	84,3	84,5	83,1	83,0	82,6

**Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, що відповідає номеру в таблиці 5.15:**

1. Актуальні проблеми соціальної педагогіки (білінгвально).
2. Соціальна робота з різними групами клієнтів (білінгвально).
3. Методика проведення соціально-просвітницького тренінгу (білінгвально).
4. Психолого-педагогічна терапія (білінгвально).
5. Реабілітаційна педагогіка.
6. Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу.
7. Соціальний супровід ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей.

## Додаток АХ

**Результати успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально та класично (за 100-бальною шкалою, 2011 р.)**

Експериментальна група						Контрольна група					
№ респондента	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, викладання якої здійснювалося білінгвально				Середній бал	№ респондента	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки				Середній бал
	1	2	3	4			1	2	3	4	
1	91	90	90	90	90,2	1	90	91	92	91	91
2	91	91	92	90	91	2	70	85	75	75	76,2
3	88	83	79	78	82	3	85	83	79	84	82,7
4	90	91	92	90	90,7	4	85	84	80	79	82
5	76	87	90	80	83,2	5	91	91	90	90	90,5
6	75	80	70	77	75,5	6	90	91	93	90	91
7	72	71	68	77	72	7	83	82	83	80	82
8	87	83	79	80	82,2	8	81	83	80	84	82
9	90	91	92	90	90,7	9	91	91	90	90	90,5
10	90	91	92	90	90,7	10	90	92	92	91	91,2
11	92	91	92	90	91,2	11	90	90	92	91	90,7
12	90	91	90	90	90,2	12	88	83	80	84	83,7
13	65	70	69	65	67,2	13	81	83	85	80	82,2
14	84	80	85	79	82	14	90	88	92	91	90,2
15	70	83	81	80	78,5	15	86	87	77	78	82
16	90	91	90	90	90,2	16	81	83	76	88	82
17	90	91	88	78	86,7	17	90	92	92	91	91,2
18	91	80	78	79	82	18	80	71	74	78	75,7
19	87	88	78	78	82,7	19	87	83	80	78	82
20	90	80	80	79	82,2	20	90	88	92	90	90
21	80	83	90	77	82,5	21	90	91	92	89	90,5
22	90	91	77	83	85,2	22	92	79	92	80	85,7
23	77	75	68	69	72,2	23	93	75	90	82	85
24	60	65	68	61	63,5	24	65	70	69	65	67,2
25	90	90	91	90	90,2	25	82	80	79	87	82
26	90	91	90	90	90,2	26	80	83	75	77	78,7
27	80	81	81	89	82,7	27	80	91	90	90	87,7
28	90	87	85	90	88	28	90	87	92	91	90
29	74	80	76	70	75	29	81	80	78	79	79,5

30	84	85	79	80	82	30	88	83	80	78	82,2
31	80	83	90	77	82,5	31	87	83	79	80	82,2
32	81	86	81	84	83	32	90	91	92	90	90,7
33	91	91	90	90	90,5	33	70	64	71	75	70
34	72	84	77	68	75,2	34	69	70	69	65	68,2
35	90	91	89	90	90						
36	87	86	77	78	82						
С.б.	83,7	84,7	82,8	81,5	83,2	С.б.	84,5	83,7	83,5	83,2	82,9

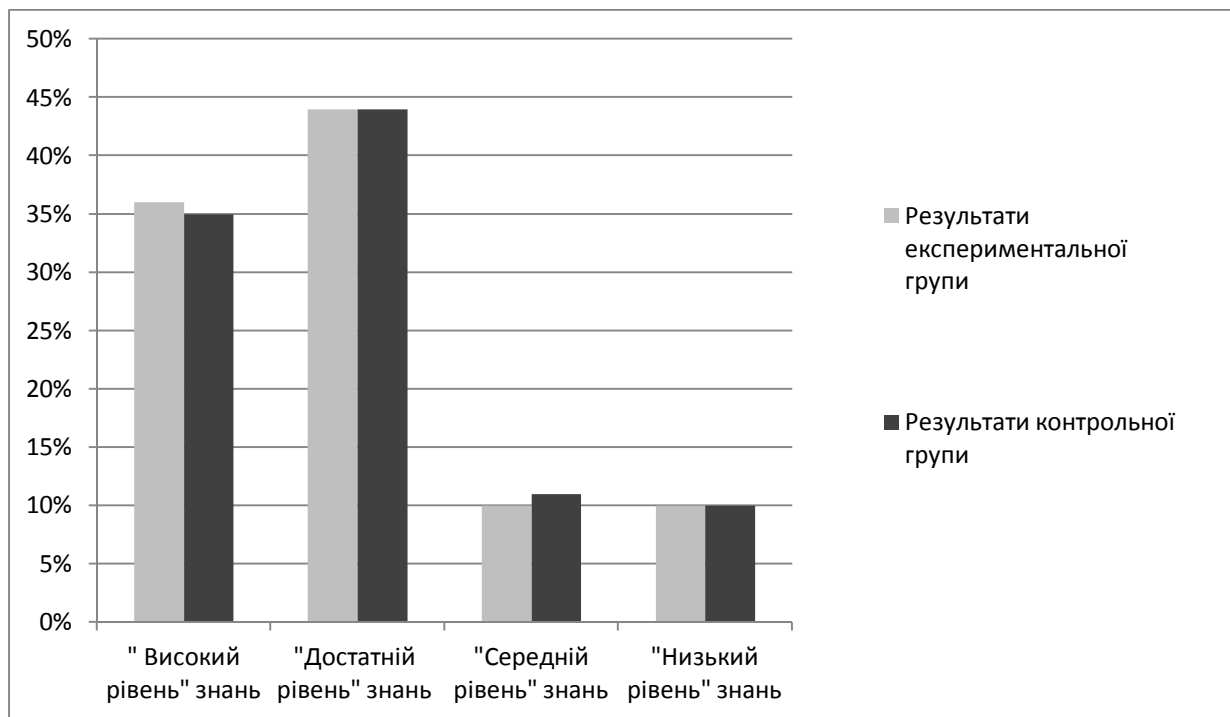


Рис. 1. Діаграма результатів успішності студентів експериментальної та контрольної груп у 2011 році

### Додаток АЦ

**Результати успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально та класично (за 100-бальною шкалою, 2012 р.)**

Експериментальна група						Контрольна група					
№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, викладання якої здійснювалося білінгвально				Середні й бал	№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки				Середній бал
	1	2	3	4			1	2	3	4	
1	84	83	79	82	82	1	80	83	77	78	79,5
2	90	91	77	83	85,2	2	75	76	74	77	75,5
3	76	82	75	70	75,7	3	69	70	69	65	68,2
4	60	65	68	61	63,5	4	90	91	92	90	90,7
5	90	90	91	90	90,2	5	91	90	90	90	90,2
6	88	89	91	90	89,5	6	91	91	92	90	91
7	80	81	81	89	82,7	7	87	83	79	80	82,2
8	90	91	89	90	90	8	90	91	92	90	90,7
9	84	79	88	83	83,5	9	70	75	79	77	75,2
10	80	85	79	84	82	10	84	83	85	79	82,7
11	80	83	86	80	82,2	11	69	71	69	65	68,5
12	83	85	81	79	82	12	87	83	80	78	82
13	91	91	90	90	90,5	13	90	91	92	90	90,7
14	72	80	77	77	76,5	14	90	91	92	90	90,7
15	85	85	80	79	82,2	15	92	91	92	90	91,2
16	87	83	88	78	84	16	90	91	90	90	90,2
17	75	76	74	77	75,5	17	84	83	79	82	82
18	69	70	69	65	68,2	18	90	91	77	83	85,2
19	90	91	92	90	90,7	19	76	82	75	70	75,7
20	91	90	90	90	90,2	20	60	65	68	61	63,5
21	91	91	92	90	91	21	90	90	91	90	90,2
22	87	83	79	80	82,2	22	88	77	91	90	86,5
23	90	91	92	90	90,7	23	80	81	81	89	82,7
24	70	75	79	77	75,2	24	90	91	89	90	90
25	84	83	85	79	82,7	25	84	79	88	83	83,5
26	69	71	69	65	68,5	26	80	85	79	84	82
27	87	83	80	78	82	27	80	83	86	80	82,2
28	90	91	92	90	90,7	28	83	85	81	79	82
29	90	91	92	90	90,7	29	91	91	90	90	90,5
30	92	91	92	90	91,2						
31	90	91	90	90	90,2						
С.б.	83,3	84,2	83,4	82,1	83,2	С. б.	83,4	83,9	83,4	82,4	83,0

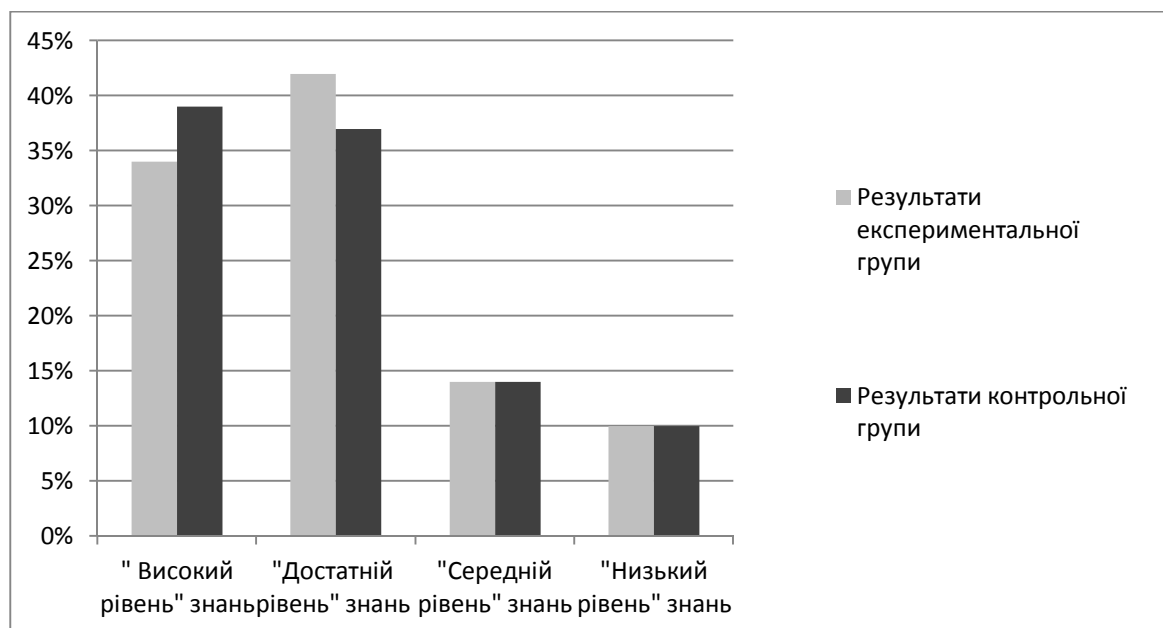


Рис. 1. Діаграма результатів успішності студентів експериментальної та контрольної груп у 2012 році

## Додаток АШ

**Результати успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально та класично (за 100-бальною шкалою, 2013 р.)**

Експериментальна група						Контрольна група					
№ респондента	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, викладання якої здійснювалося білінгвально				Середній бал	№ респондента	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки				Середній бал
	1	2	3	4			1	2	3	4	
1	91	91	92	90	91	1	87	83	80	78	82
2	88	83	79	78	82	2	90	88	92	90	90
3	90	91	92	90	90,7	3	90	91	92	89	90,5
4	76	87	90	80	83,2	4	92	89	92	87	90
5	75	80	70	77	75,5	5	93	75	90	82	85
6	72	71	73	77	73,2	6	65	70	69	65	67,2
7	87	83	79	80	82,2	7	82	80	79	87	82
8	90	91	92	90	90,7	8	80	83	75	77	78,7
9	90	91	92	90	90,7	9	86	91	92	91	90
10	92	91	92	90	91,2	10	90	87	92	91	90
11	90	91	90	90	90,2	11	87	80	78	85	82,5
12	65	70	69	65	67,2	12	91	88	91	90	90
13	84	80	85	79	82	13	87	83	79	80	82,2
14	79	85	81	84	82,2	14	90	91	92	90	90,7
15	90	91	90	90	90,2	15	70	84	71	75	75
16	90	91	92	91	91	16	69	70	69	65	68,2
17	91	80	78	79	82	17	75	83	79	78	78,7
18	87	88	78	78	82,7	18	81	90	77	80	82
19	90	80	80	79	82,2	19	90	90	90	90	90
20	80	83	90	77	82,5	20	90	91	92	91	91
21	90	91	77	83	85,2	21	70	72	75	75	73
22	77	75	79	69	75	22	85	83	79	84	82,7
23	60	65	68	61	63,5	23	85	84	80	79	82
24	90	90	91	90	90,2	24	91	91	90	90	90,5
25	91	88	90	91	90	25	90	91	93	90	91
26	80	81	81	89	82,7	26	83	82	83	80	82
27	90	89	91	90	90	27	81	83	75	77	79
28	74	80	76	70	75	28	91	91	90	90	90,5
29	84	85	79	80	82	29	90	92	92	91	91,2
30	80	83	90	77	82,5	30	90	90	92	91	90,7

31	81	86	81	84	83	31	88	83	80	84	83,7
32	91	91	90	90	90,5	32	81	83	85	80	82,2
33	72	84	77	68	75,2	33	90	88	92	91	90,25
34	90	91	89	90	90	34	84	83	69	78	78,5
35	87	86	77	78	82	35	81	83	76	88	82
36	78	77	79	68	75,5	36	90	92	92	91	91,2
37	74	72	74	80	75	37	80	71	74	78	75,7
38	90	91	92	90	90,7	38	65	70	69	65	67,2
39	91	90	90	90	90,2	39	82	80	85	84	82,7
40	65	70	69	65	67,2	40	73	72	75	70	72,5
41	82	80	86	81	82,2	41	90	91	90	90	90,2
42	80	83	88	77	82	42	82	80	87	79	82
43	90	91	90	90	90,2	43	80	83	79	88	82,5
						44	81	83	75	77	79
						45	90	92	92	91	91,2
						46	83	82	79	88	83
						47	81	83	88	77	82,2
С.б.	83,3	84,1	83,4	81,5	83,4	С.б.	83,8	83,9	83,1	83,1	83,2

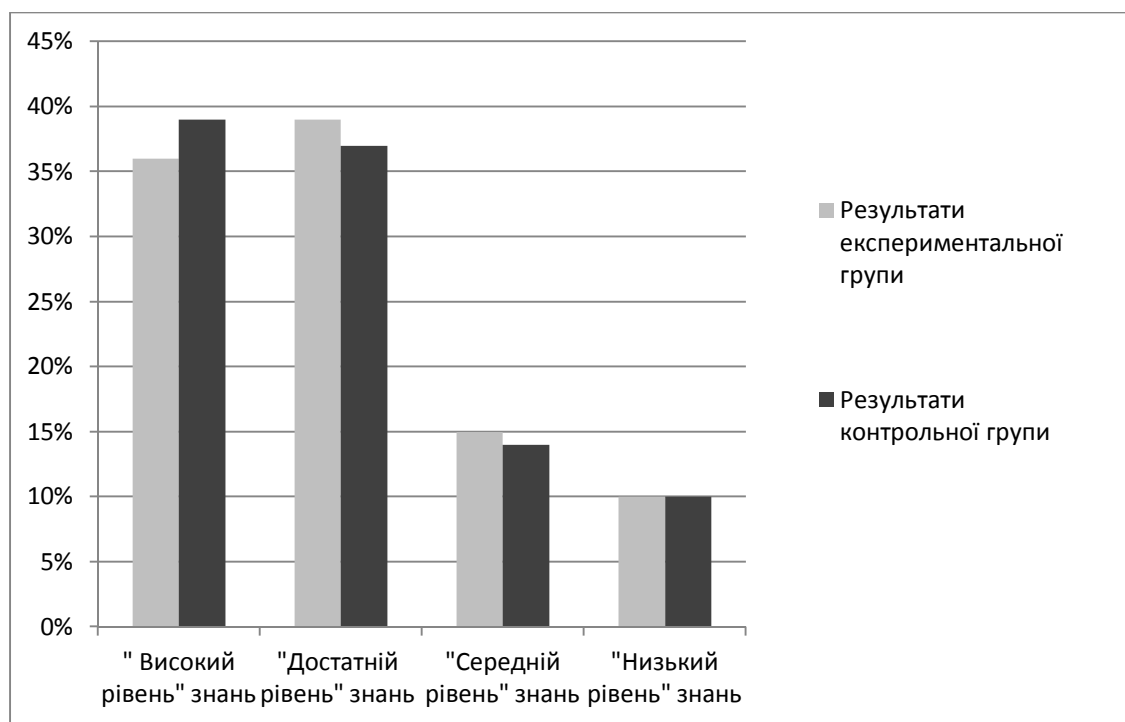


Рис. 1. Діаграма результатів успішності студентів експериментальної та контрольної груп у 2013 році



## Додаток АЩ

**Результати успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально та класично (за 100-бальною шкалою, 2014 р.)**

Експериментальна група						Контрольна група					
№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, викладання якої здійснювалося білінгвально				Середні й бал	№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки				Середні й бал
	1	2	3	4			1	2	3	4	
1	85	65	68	87	76,2	1	87	83	79	80	82,2
2	90	90	91	90	90,2	2	90	91	92	90	90,7
3	88	77	91	90	86,5	3	66	67	73	74	70
4	80	81	81	89	82,7	4	84	83	85	79	82,7
5	90	91	89	90	90	5	69	71	69	65	68,5
6	84	79	88	83	83,5	6	87	83	80	78	82
7	80	85	79	84	82	7	90	91	92	90	90,7
8	80	83	86	80	82,2	8	90	91	92	90	90,7
9	83	85	81	79	82	9	92	91	92	90	91,2
10	91	91	90	90	90,5	10	90	91	90	90	90,2
11	72	80	77	77	76,5	11	84	83	79	82	82
12	85	85	80	79	82,2	12	90	91	88	91	90
13	87	83	88	78	84	13	76	82	75	70	75,7
14	75	76	74	77	75,5	14	60	65	68	61	63,5
15	88	70	69	77	76	15	90	90	91	90	90,2
16	90	91	92	90	90,7	16	88	77	91	90	86,5
17	91	90	90	90	90,2	17	80	81	81	89	82,7
18	91	91	92	90	91	18	90	91	89	90	90
19	87	83	79	80	82,2	19	84	79	88	83	83,5
20	90	91	92	90	90,7	20	80	85	79	84	82
21	70	75	79	77	75,2	21	80	83	86	80	82,2
22	84	83	85	79	82,7	22	83	75	81	79	79,5
23	80	71	77	78	76,5	23	91	91	90	90	90,5
24	87	83	80	78	82						
25	90	91	92	90	90,7						
26	90	91	92	90	90,7						
27	92	91	92	90	91,2						
28	90	91	90	90	90,2						
С.б.	85,3	83,6	84,4	84,3	84,4	С.б.	83,5	83,2	83,9	82,8	83,3

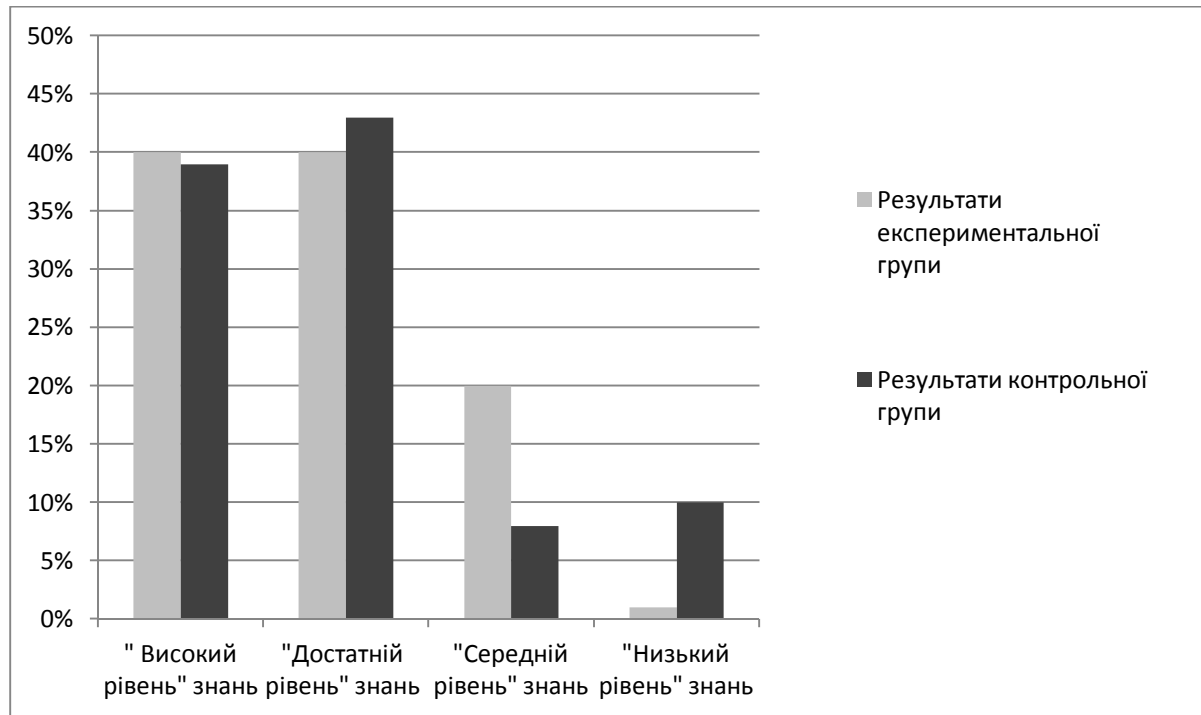


Рис. 1. Діаграма результатів успішності студентів експериментальної та контрольної груп у 2014 році

## Додаток АЮ

**Результати успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально та класично (за 100-бальною шкалою, 2015 р.)**

Експериментальна група						Контрольна група					
№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, викладання якої здійснювалося білінгвально				Середні й бал	№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки				Середні й бал
	1	2	3	4			1	2	3	4	
1	92	91	92	90	91,2	1	82	80	79	87	82
2	90	91	90	90	90,2	2	80	83	75	77	78,7
3	69	77	79	75	75	3	86	91	92	91	90
4	84	80	85	79	82	4	90	87	92	91	90
5	79	85	81	84	82,2	5	87	80	78	85	82,5
6	90	91	90	90	90,2	6	91	88	91	90	90
7	90	91	92	91	91	7	87	83	79	80	82,2
8	91	80	78	79	82	8	90	91	92	90	90,7
9	87	88	78	78	82,7	9	70	84	71	75	75
10	90	80	80	79	82,2	10	69	70	69	65	68,2
11	80	83	90	77	82,5	11	75	83	79	78	78,7
12	90	91	91	88	90	12	81	90	77	80	82
13	77	75	79	69	75	13	90	90	90	90	90
14	80	77	78	71	76,5	14	90	91	92	91	91
15	90	90	91	90	90,2	15	70	72	75	75	73
16	91	88	90	91	90	16	85	83	79	84	82,7
17	80	81	81	89	82,7	17	85	84	80	79	82
18	90	89	91	90	90	18	91	91	90	90	90,5
19	91	91	90	90	90,5	19	90	91	93	90	91
20	84	85	79	80	82	20	83	82	83	80	82
21	80	83	90	77	82,5	21	81	83	89	82	83,7
22	81	86	81	84	83	22	91	91	90	90	90,5
						23	90	84	75	91	85
						24	90	76	88	80	83,5
С.б.	85,2	85,1	85,2	83,2	84,7	С.б.	84,3	84,5	83,2	83,7	83,9

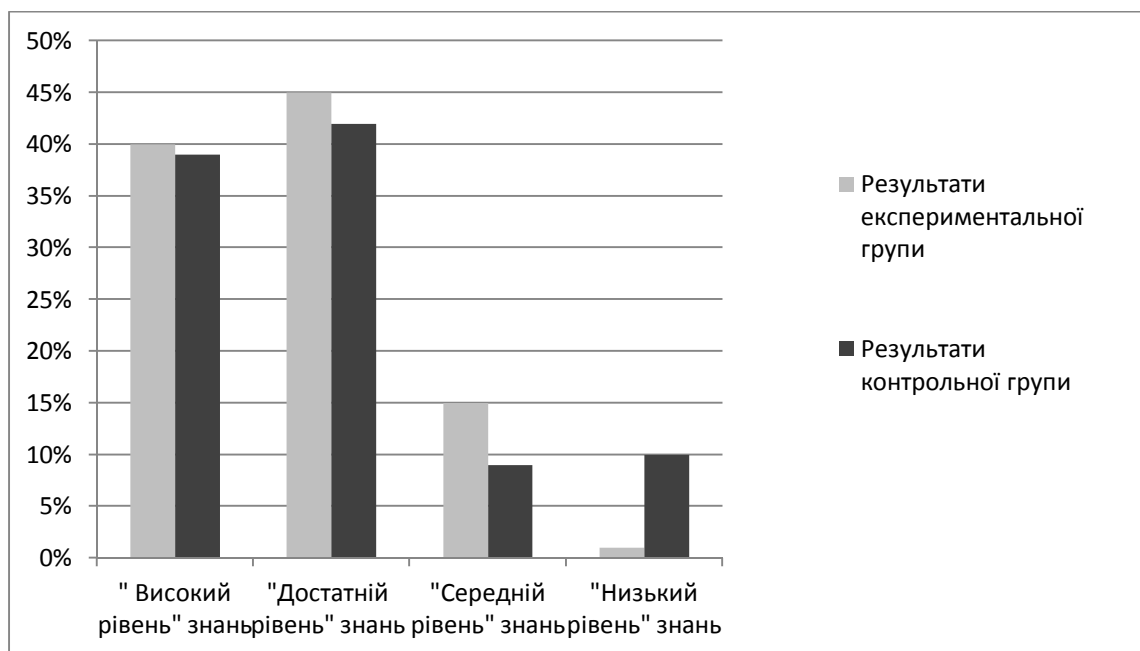


Рис. 1. Діаграма результатів успішності студентів експериментальної та контрольної груп у 2015 році

## Додаток АЯ

**Результати успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально та класично (за 100-бальною шкалою, 2016 р.)**

Експериментальна група						Контрольна група					
№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, викладання якої здійснювалося білінгвально				Середні й бал	№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки				Середні й бал
	1	2	3	4			1	2	3	4	
1	80	81	81	89	82,7	1	84	83	85	79	82,7
2	90	91	89	90	90	2	83	71	74	75	75,7
3	91	90	90	89	90	3	87	83	80	78	82
4	80	85	79	84	82	4	90	91	92	90	90,7
5	80	83	86	80	82,2	5	90	91	92	90	90,7
6	83	85	81	79	82	6	92	91	92	90	91,2
7	91	91	90	90	90,5	7	90	91	90	90	90,2
8	82	84	79	84	82,2	8	84	83	79	82	82
9	85	85	80	79	82,2	9	90	91	88	91	90
10	91	90	90	89	90	10	76	82	75	70	75,7
11	85	76	84	87	83	11	77	69	84	71	75,2
12	88	70	69	77	76	12	90	90	91	90	90,2
13	90	91	92	90	90,7	13	88	77	91	90	86,5
14	91	90	90	90	90,2	14	80	81	81	89	82,7
15	91	91	92	90	91	15	90	91	89	90	90
16	87	83	79	80	82,2	16	84	79	88	83	83,5
17	90	91	92	90	90,7	17	80	85	79	84	82
18	70	75	79	77	75,2						
С.б.	85,8	85,1	84,5	85,2	85,1	С.б.	85,6	84,0	85,2	84,2	84,7

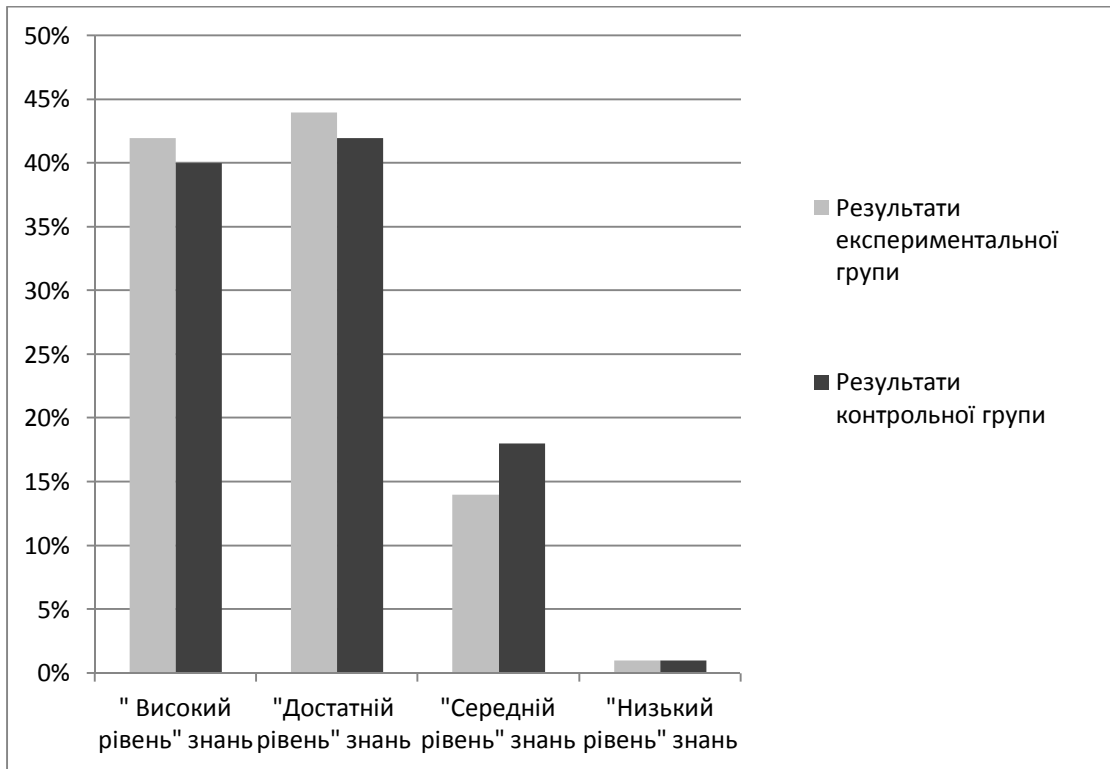


Рис. 1. Діаграма результатів успішності студентів експериментальної та контрольної груп у 2016 році

## Додаток БА

**Результати успішності студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, викладання яких здійснювалося білінгвально та класично (за 100-бальною шкалою, 2017 р.)**

Експериментальна група						Контрольна група					
№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, викладання якої здійснювалося білінгвально				Середні й бал	№ рес- пон- ден- та	Назва навчальної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки				Середні й бал
	1	2	3	4			1	2	3	4	
1	92	91	92	90	91,2	1	90	91	93	90	91
2	90	91	90	90	90,2	2	83	82	83	80	82
3	65	70	69	65	67,2	3	81	83	80	84	82
4	84	80	85	79	82	4	91	91	90	90	90,5
5	70	83	91	85	82,2	5	90	92	92	91	91,3
6	90	91	90	90	90,2	6	90	90	92	91	90,8
7	90	91	93	88	90,5	7	88	83	80	84	83,8
8	91	80	78	79	82	8	81	83	85	80	82,3
9	87	88	78	78	82,7	9	90	88	92	91	90,3
10	90	80	80	79	82,2	10	86	87	77	78	82
11	80	83	90	77	82,5	11	81	83	76	88	82
12	91	91	90	88	90	12	90	92	92	91	91,3
13	77	75	68	69	72,2	13	70	71	74	78	73,3
14	60	65	68	61	63,5	14	77	63	67	78	71,3
15	90	90	91	90	90,2	15	90	88	92	90	90
16	90	91	90	90	90,2	16	90	91	92	89	90,5
17	80	81	81	89	82,7	17	92	79	92	80	85,8
18	90	91	88	91	90	18	93	75	90	82	85
19	74	80	76	70	75	19	65	70	69	65	67,3
20	84	85	79	80	82	20	82	80	79	67	77
21	80	83	90	77	82,5	21	80	83	75	77	78,8
22	93	90	88	89	90						
23	91	91	90	90	90,5						
24	72	84	77	68	75,2						
С.б.	83,4	84,4	83,8	81,3	85,2	С.б.	84,8	83,1	83,9	83,1	84,7

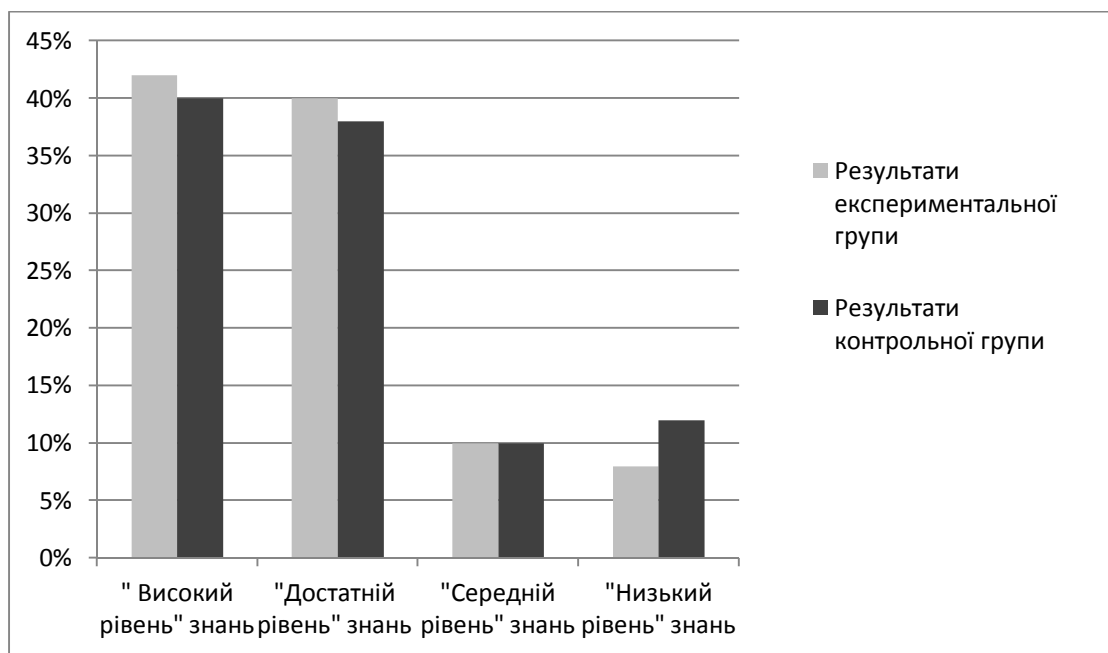


Рис. 1. Діаграма результатів успішності студентів експериментальної та контрольної груп у 2017 році



## Додаток ББ

### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів

#### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів у 2010 році

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	12	30,7	14	35,8	7	18,9	8	21,6
достатній	12	30,7	15	38,4	9	24,3	9	24,3
середній	8	20,5	6	15,3	13	35,1	13	35,1
низький	7	17,7	4	10,2	8	21,6	7	18,9
Σ кільк. студ.	39		39		37		37	

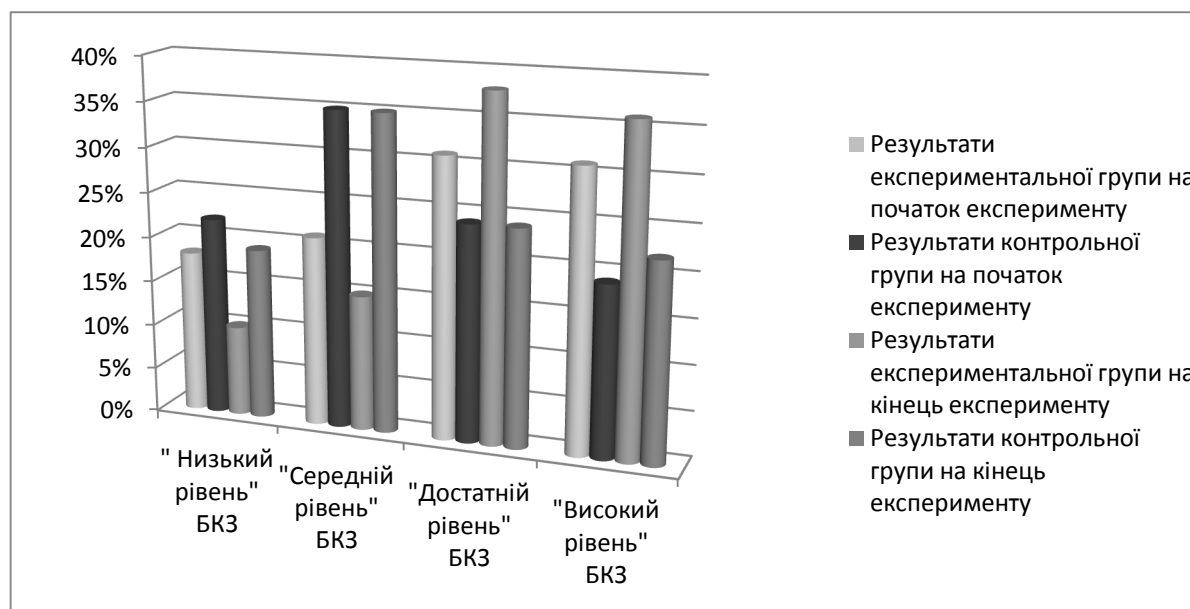


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної груп на початок та кінець експерименту у 2010 році

### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів у 2011 році

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	13	36,1	15	41,6	7	20,5	7	20,5
достатній	9	25	13	36,1	10	29,4	11	32,3
середній	7	19,4	4	11,1	10	29,4	11	32,3
низький	7	19,4	4	11,1	7	20,5	5	14,7
$\Sigma$ кільк. студ.	36		36		34		34	

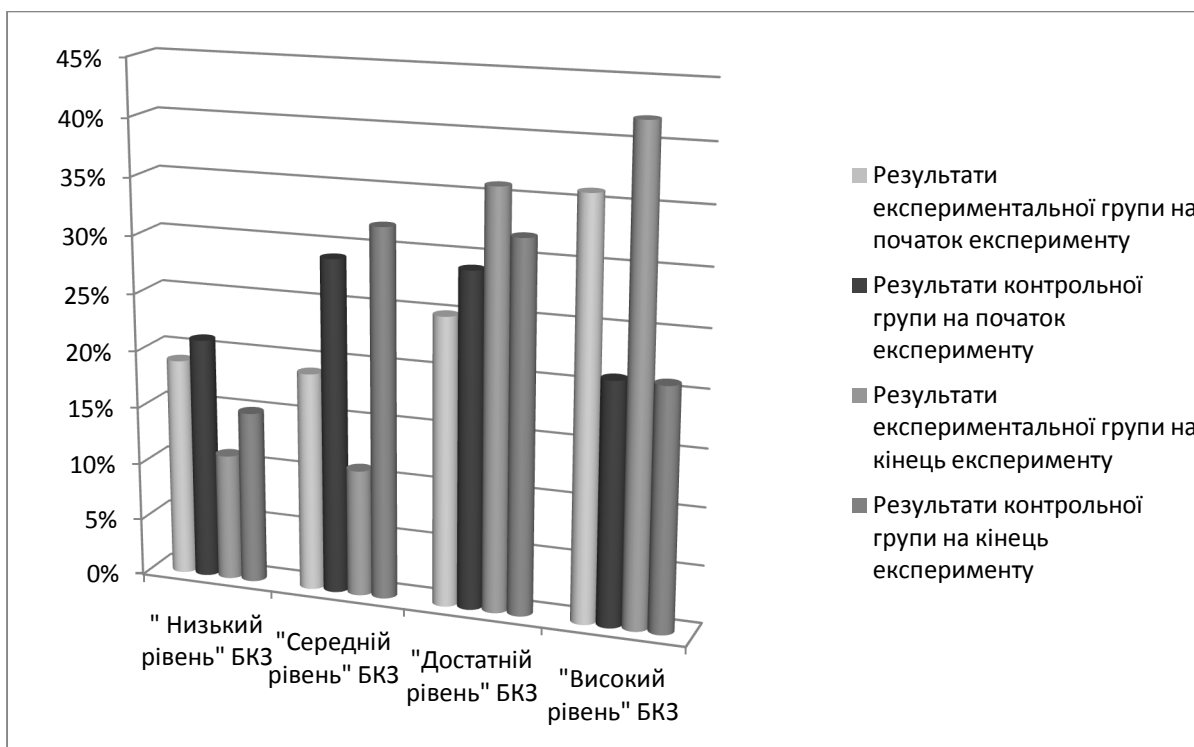


Рис. 2. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної груп на початок та кінець експерименту у 2011 році

### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів у 2012 році

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	10	32,2	13	41,9	6	20,6	7	24,1
достатній	9	29,1	11	35,4	9	31,1	10	34,4
середній	9	29,1	4	12,9	9	31,1	9	31,1
низький	3	9,6	3	9,6	5	17,2	3	10,3
$\Sigma$ кільк. студ.	31		31		29		29	

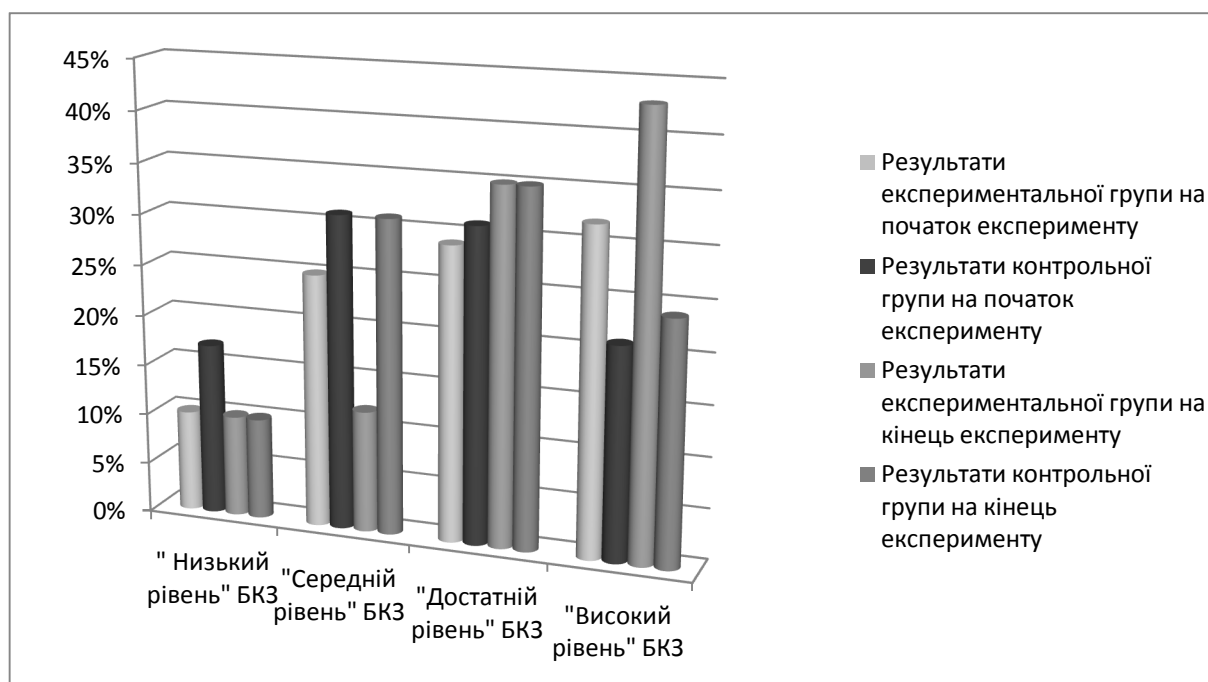


Рис. 3. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної груп на початок та кінець експерименту у 2012 році

### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів у 2013 році

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	12	27,9	15	34,8	13	27,6	13	27,6
достатній	14	32,5	15	34,8	13	27,6	12	25,5
середній	12	27,9	7	16,2	11	23,4	11	23,4
низький	5	11,6	6	13,9	10	21,2	11	23,4
Σ кільк. студ.	43		43		47		47	

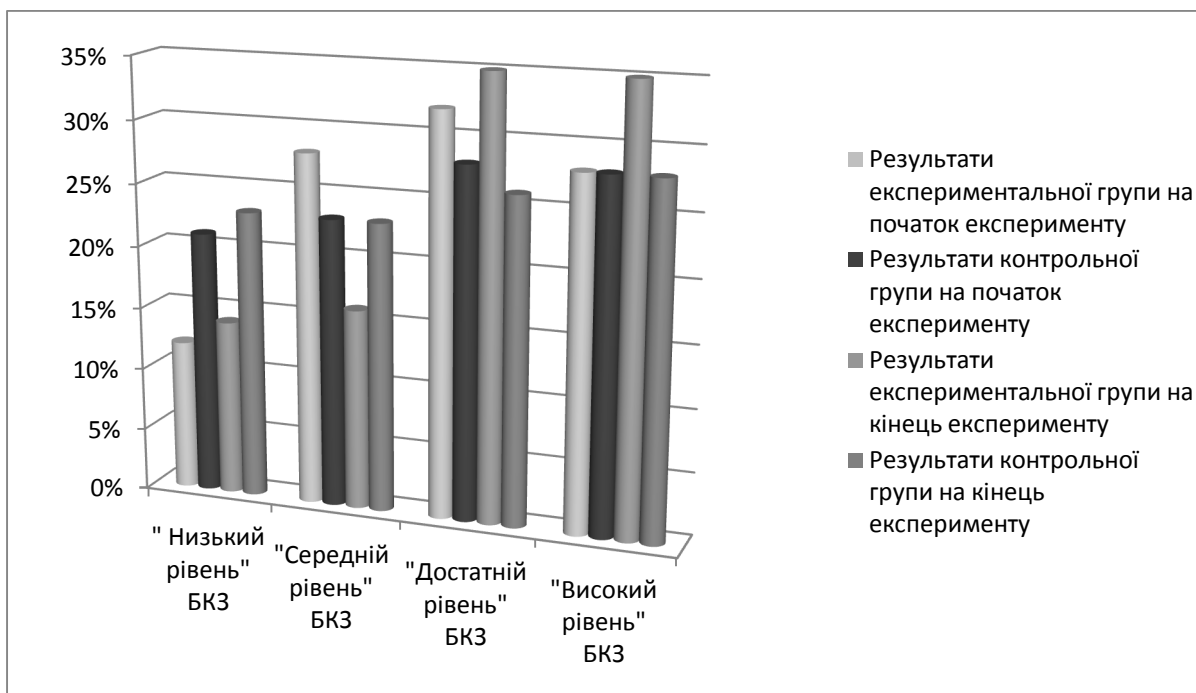


Рис. 4. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної групи на початок та кінець експерименту у 2013 році

### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів у 2014 році

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	7	25	10	35,7	7	30,4	7	30,4
достатній	10	35,7	9	32,1	7	30,4	6	26,1
середній	8	28,5	6	21,4	5	21,7	6	26,1
низький	3	10,7	3	10,7	4	17,3	4	17,3
$\Sigma$ кільк. студ.	28		28		23		23	

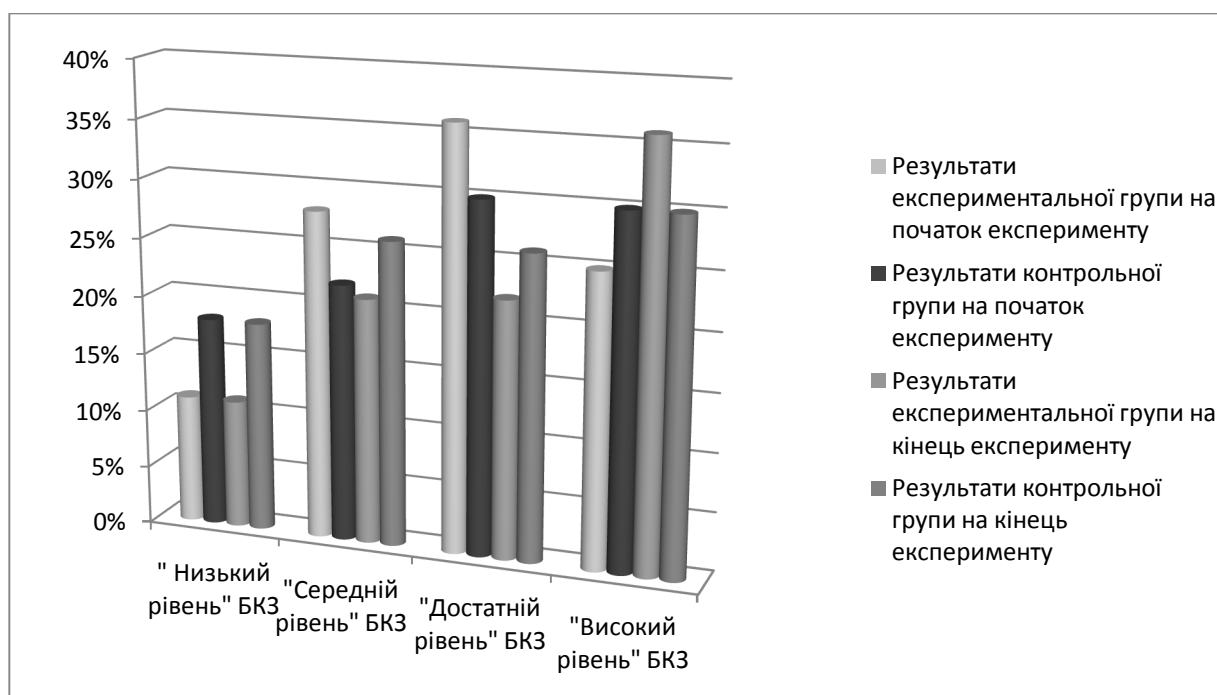


Рис. 5. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної груп на початок та кінець експерименту у 2014 році

### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів у 2015 році

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	6	27,2	8	36,3	7	29,1	7	29,1
достатній	5	22,7	8	36,3	5	20,8	7	29,1
середній	7	31,8	3	13,6	6	25	5	20,8
низький	4	18,1	3	13,6	6	25	5	20,8
$\Sigma$ кільк. студ.	22		22		24		24	

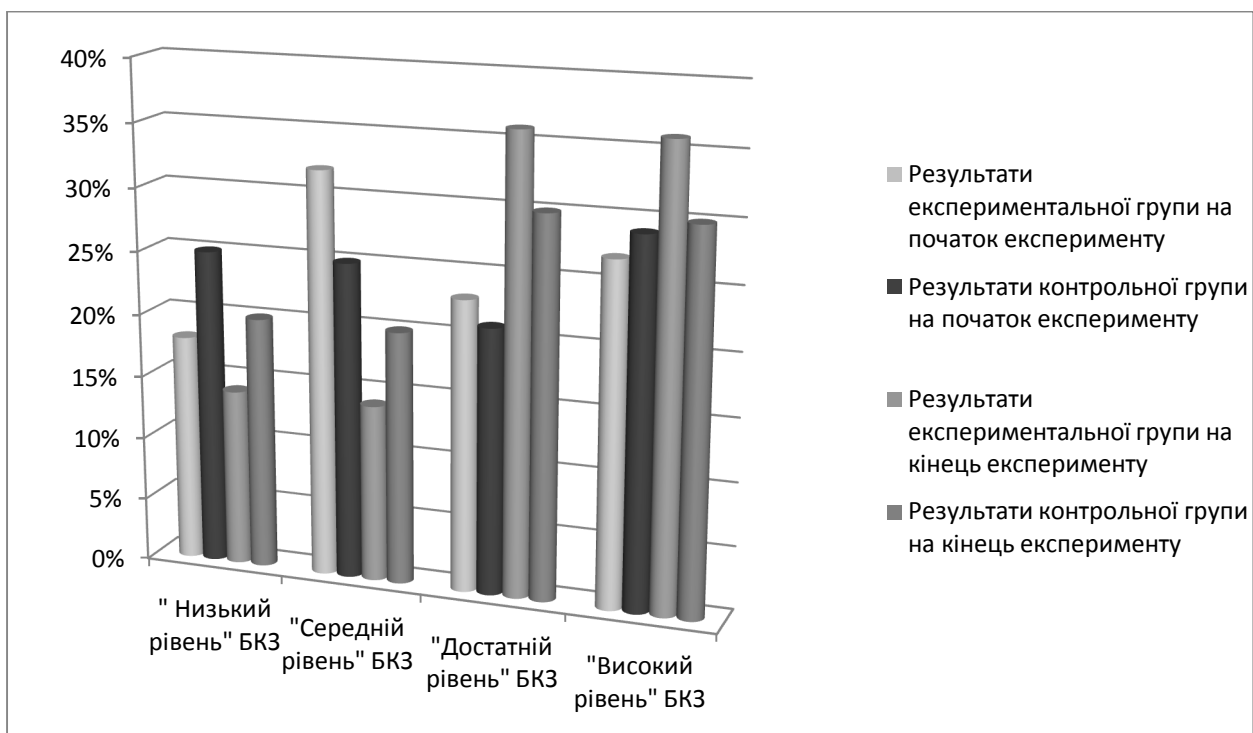


Рис. 6. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної груп на початок та кінець експерименту у 2015 році

### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів у 2016 році

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	6	33,3	6	33,3	6	35,3	5	29,4
достатній	5	27,8	7	38,8	4	23,5	4	23,5
середній	4	22,2	3	16,6	4	23,5	5	29,4
низький	3	16,7	2	11,1	3	17,6	3	17,6
$\Sigma$ кільк. студ.	18		18		17		17	

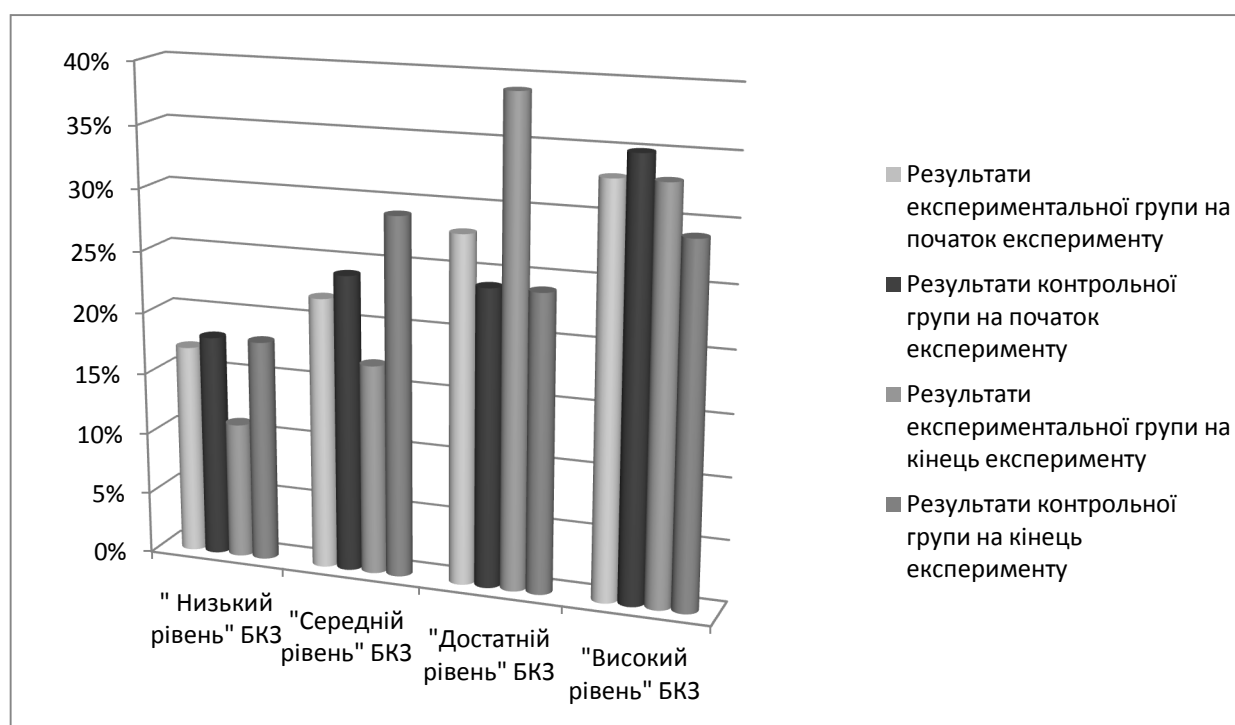


Рис. 7. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної груп на початок та кінець експерименту у 2016 році

### Загальні результати визначення рівня білінгвальних комунікативних здібностей студентів у 2017 році

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	7	29,2	8	33,3	6	28,5	7	33,3
достатній	8	33,3	11	45,8	7	33,3	6	28,5
середній	6	25	4	16,7	4	19	5	23,8
низький	3	12,5	1	4,2	4	19	3	14,2
$\Sigma$ кільк. студ.	24		24		21		21	

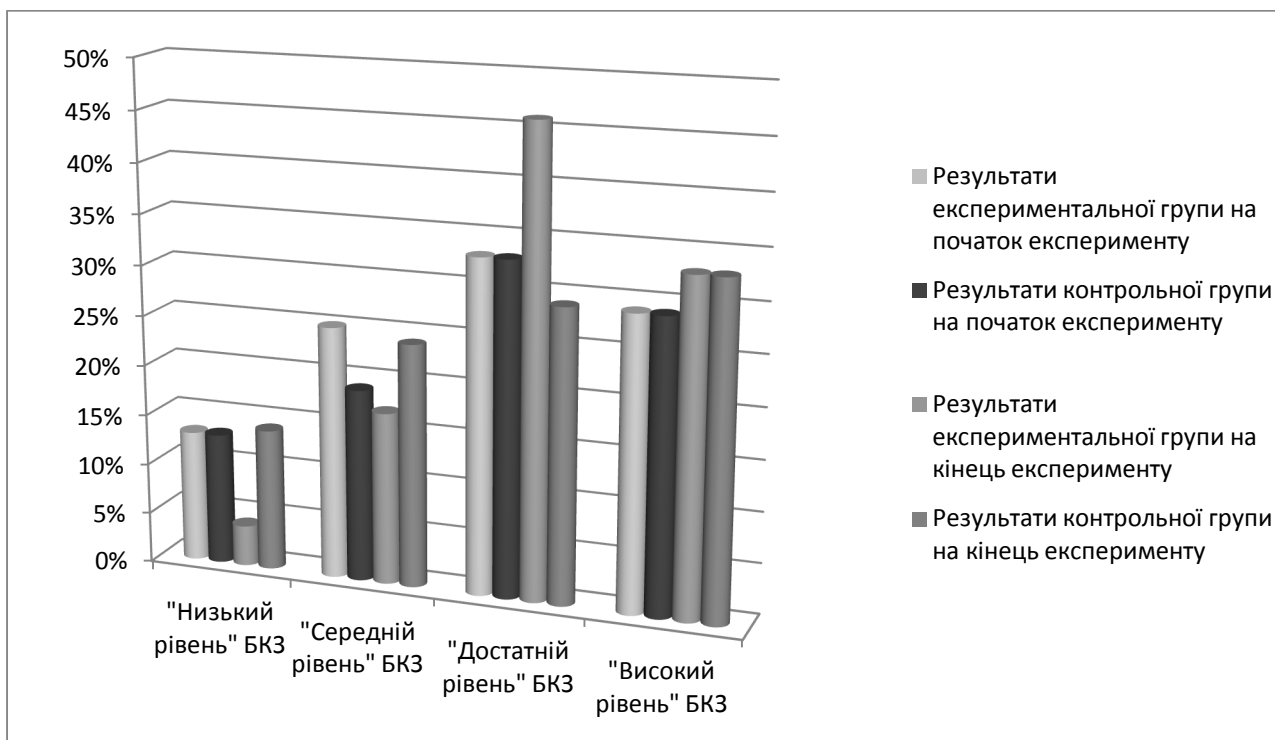


Рис. 8. Діаграма оцінки результатів БКЗ студентів експериментальної та контрольної групи на початок та кінець експерименту у 2016 році



## Додаток БВ

### Результати перевірки знань студентів за професійно-комунікативним компонентом

#### Результати перевірки знань студентів за професійно-комунікативним компонентом у 2010-11 роках (ситуаційні задачі)

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	2010 рік				2011 рік			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	13	33,3	8	21,6	15	41,6	7	20,6
достатній	14	35,9	9	24,4	13	36,1	11	32,3
середній	8	20,5	14	37,8	5	13,9	11	32,3
низький	4	10,3	6	16,2	3	8,3	5	14,7
	39		37		36		34	

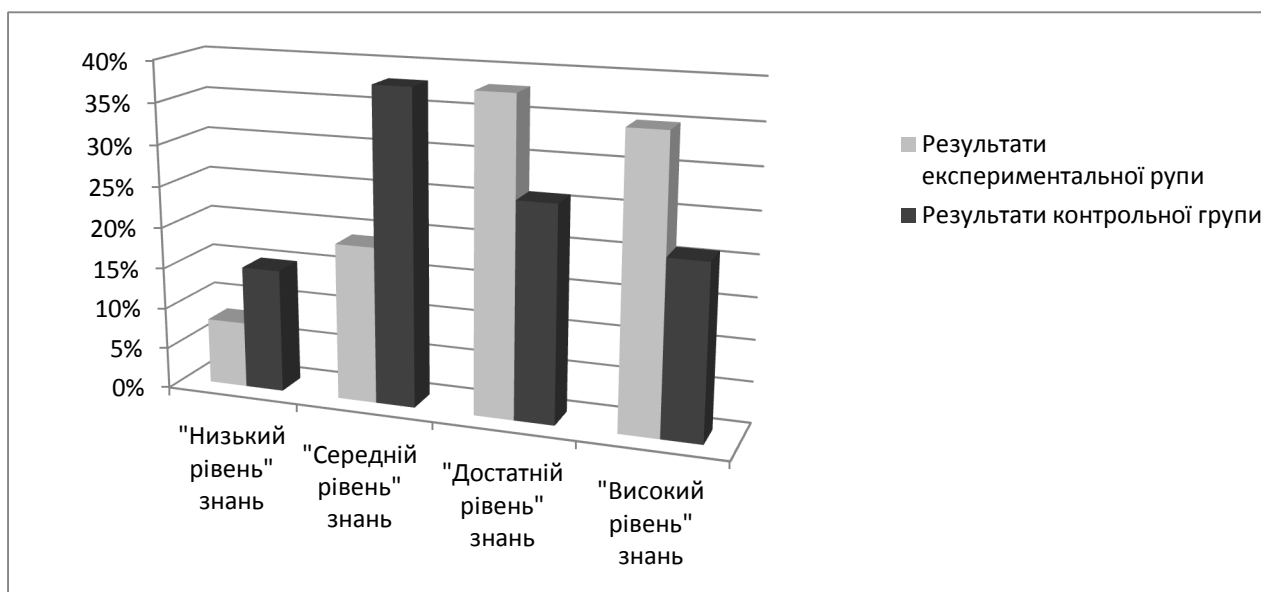


Рис. 1. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2010 році

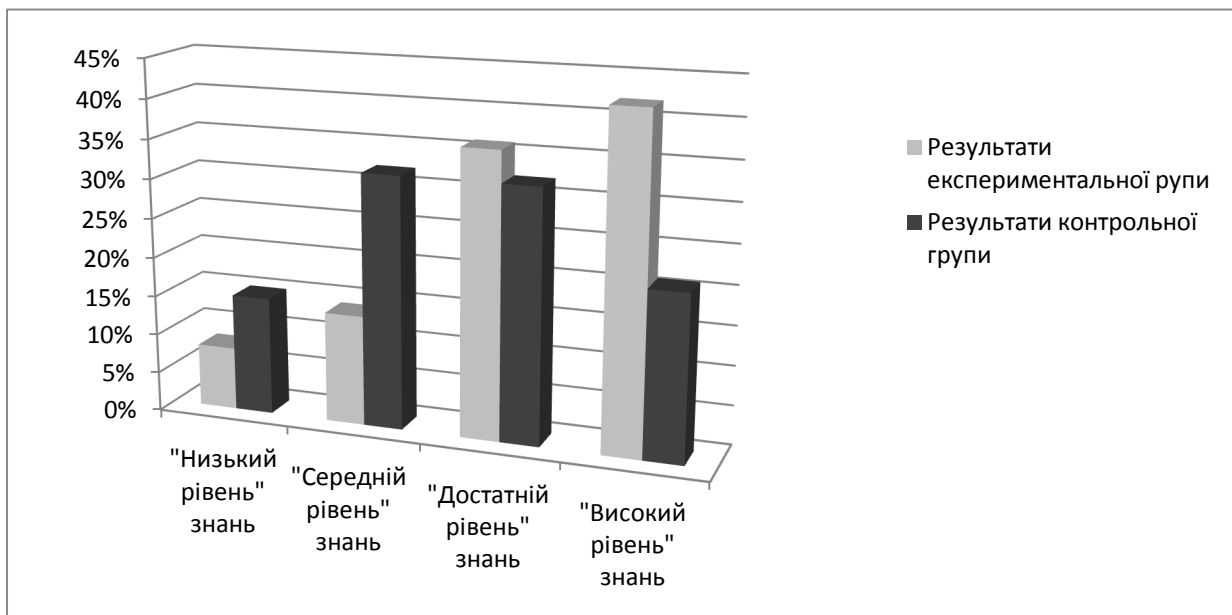


Рис. 2. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2011 році

### Результати перевірки знань студентів за професійно-комунікативним компонентом у 2012-13 роках (ситуаційні задачі)

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	2012				2013			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	12	38,7	6	20,6	15	34,9	12	25,5
достатній	11	35,4	9	31,0	16	37,2	10	21,3
середній	5	16,1	9	31,0	6	13,9	15	31,9
низький	3	9,6	5	17,2	6	13,9	10	21,3
	31		29		43		47	

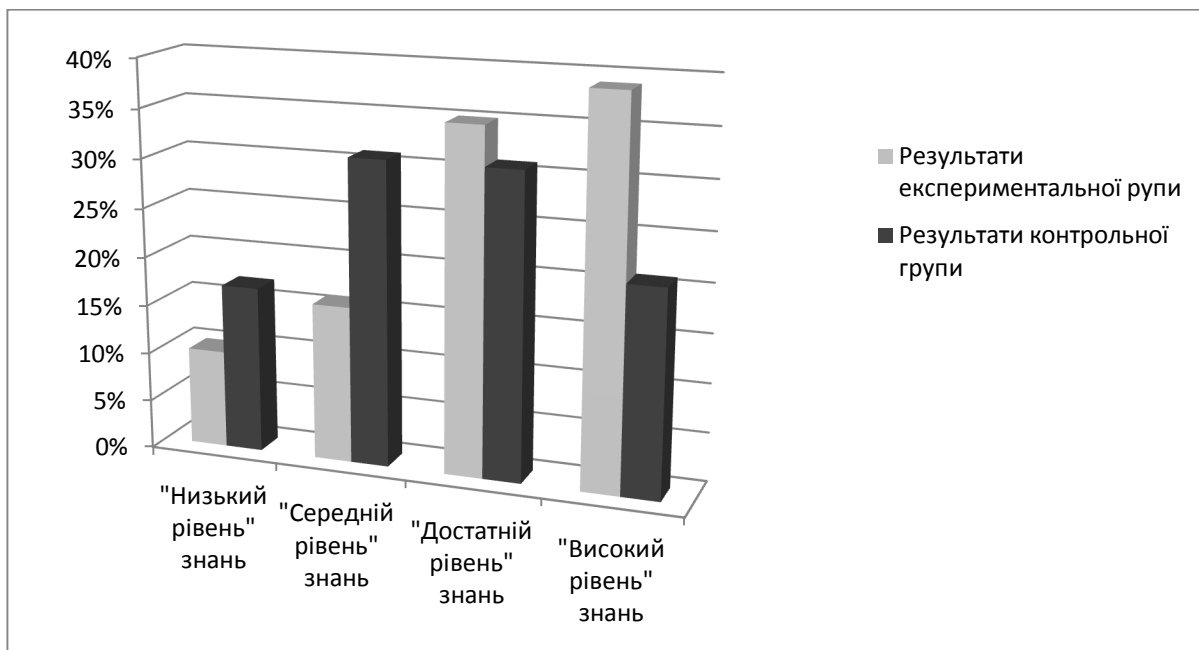


Рис. 3. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2012 році

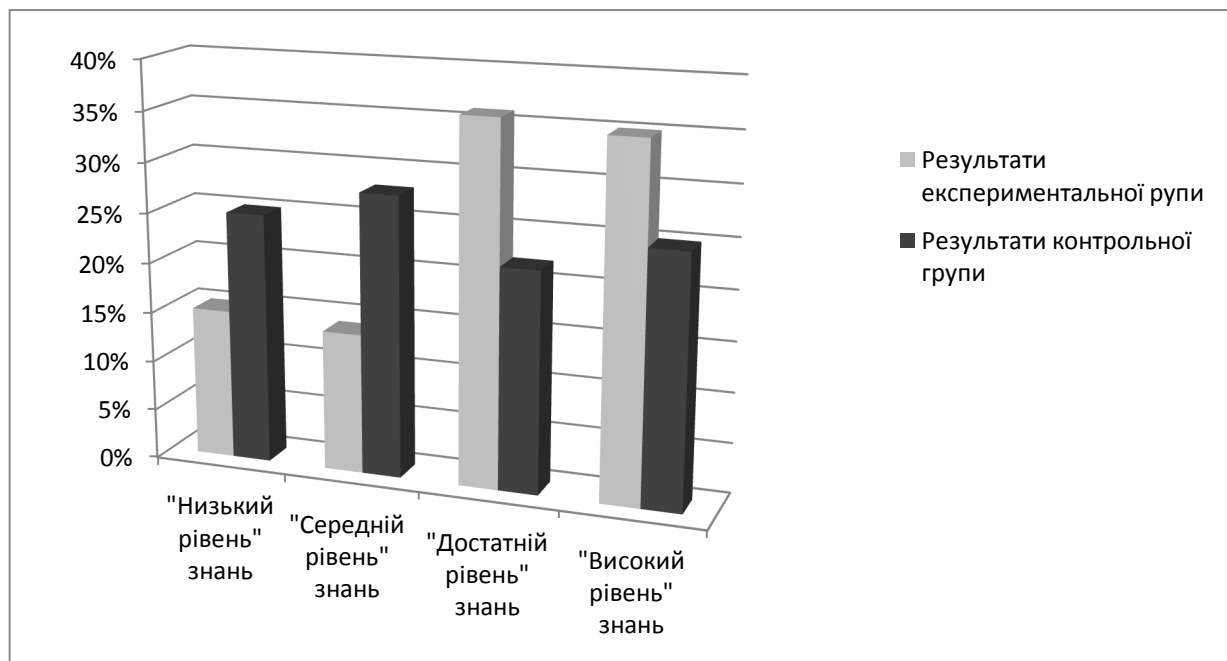


Рис. 4. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2013 році

### Результати перевірки знань студентів за професійно-комунікативним компонентом у 2014-15 роках (ситуаційні задачі)

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	2014				2015			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	9	32,1	5	21,7	8	36,3	6	25
достатній	9	32,1	5	21,7	9	40,9	6	25
середній	7	25	7	30,4	2	9,8	7	29,2
низький	3	10,7	6	26,0	2	9,1	5	20,8
	28		23		22		24	

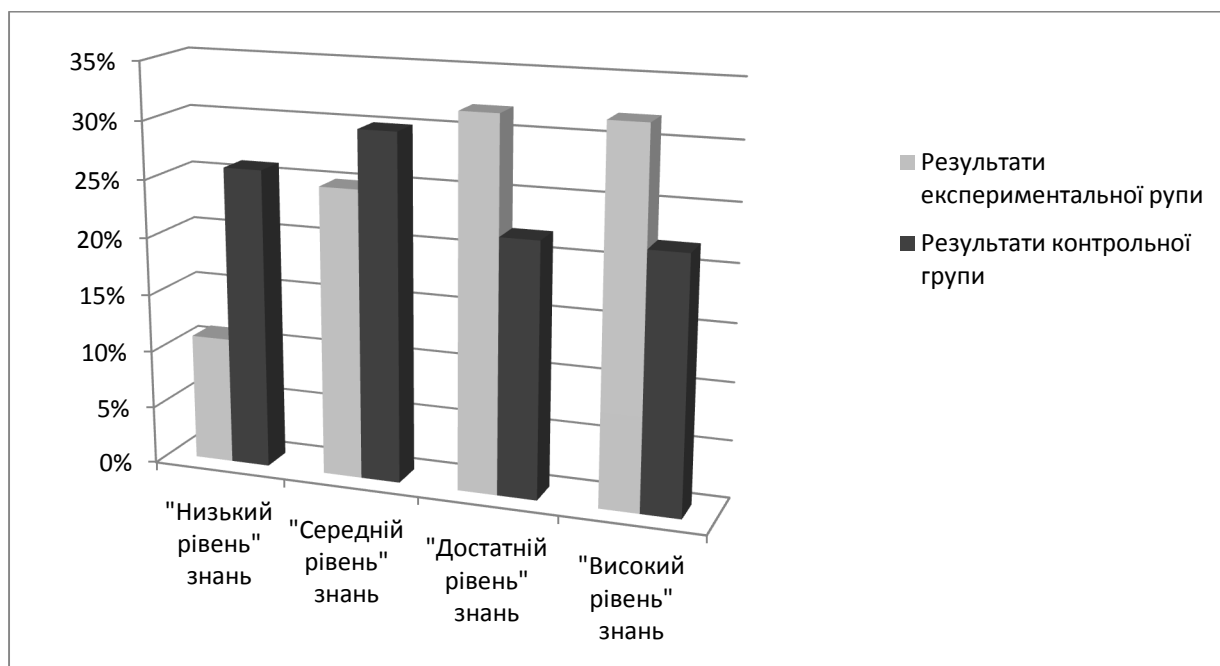


Рис. 5. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2014 році

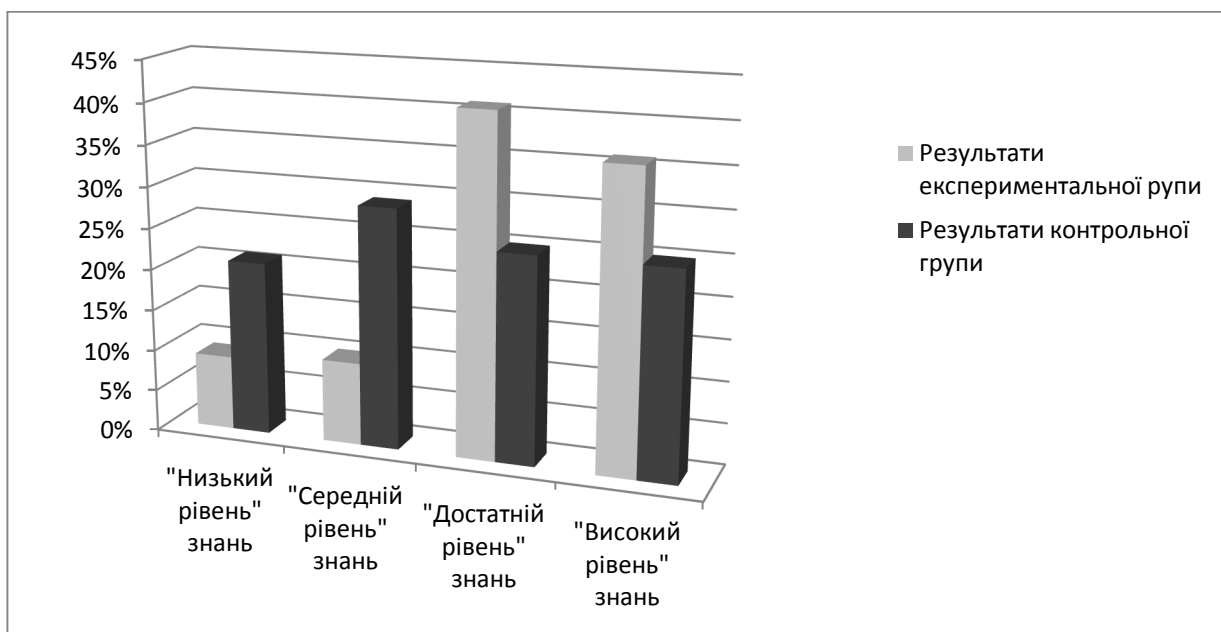


Рис. 6. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2015 році

### Результати перевірки знань студентів за професійно-комунікативним компонентом у 2016-17 роках (ситуаційні задачі)

Рівні знань студентів за професійно-комунікативним критерієм	2016				2017			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	6	33,3	5	29,4	9	37,5	6	28,6
достатній	8	44,4	4	23,5	11	45,8	5	23,8
середній	3	16,6	5	29,4	3	12,5	7	33,3
низький	1	5,5	3	17,6	1	4,2	3	14,3
	18		17		24		21	

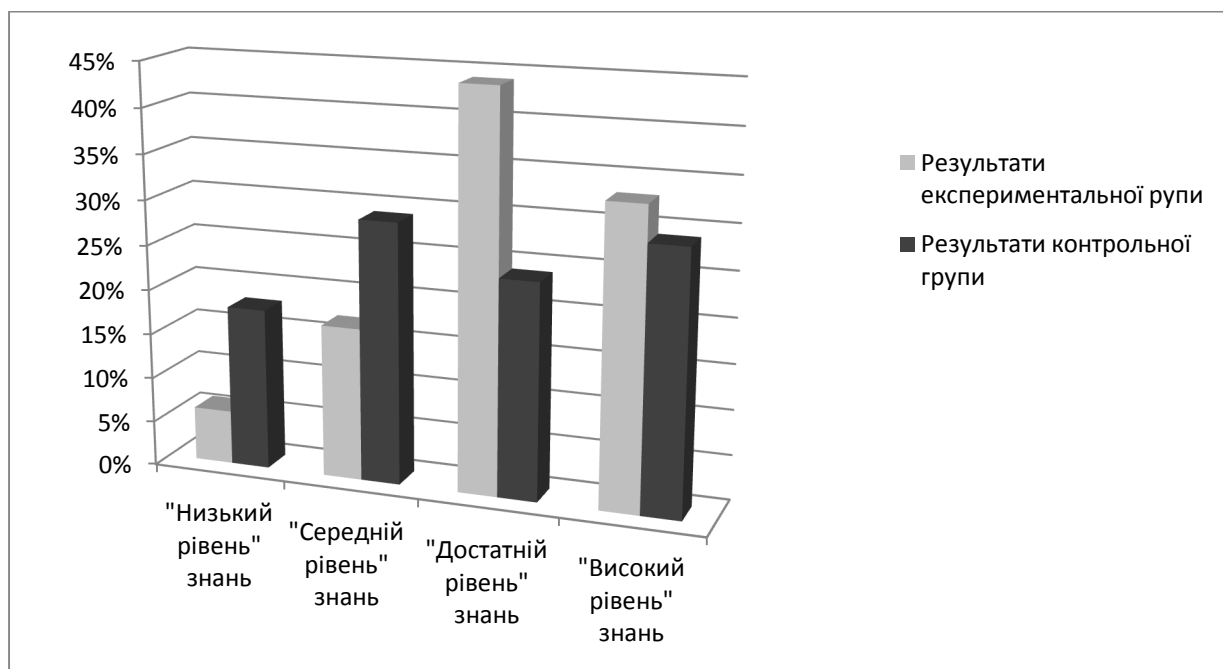


Рис. 7. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2016 році

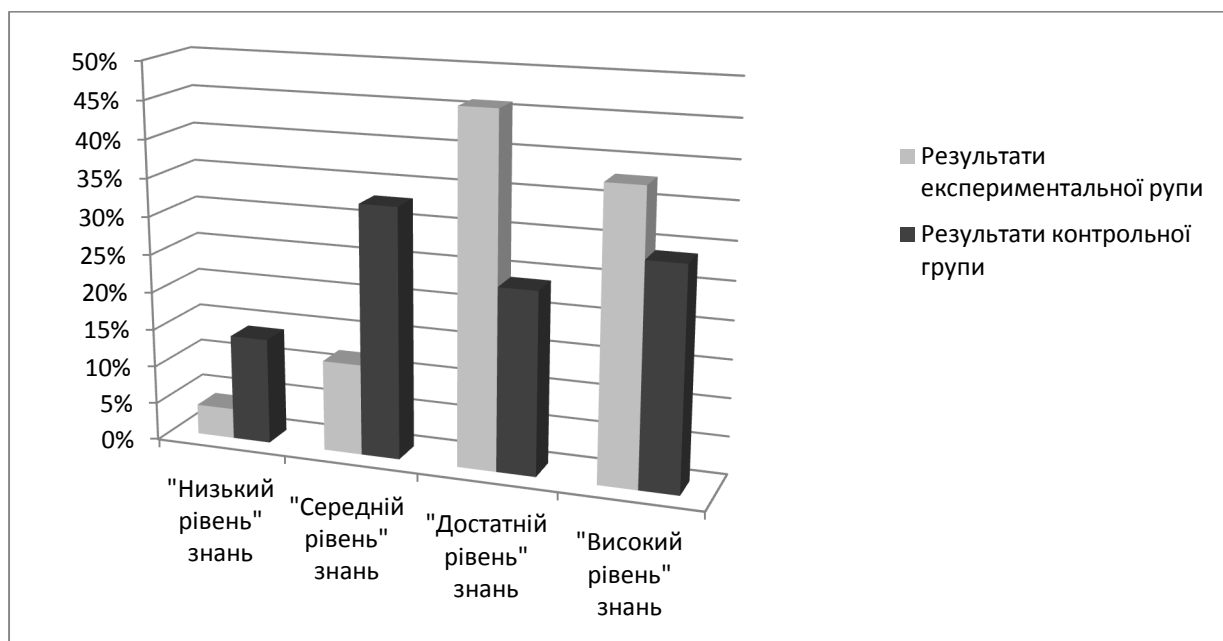


Рис. 8. Діаграма результатів перевірки знань студентів експериментальної та контрольної груп за професійно-комунікативним компонентом у 2017 році

## Додаток БД

**Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна педагогіка"  
за методикою визначення рівня рефлексії А. Карпова у 2010 році**

Результати вхідного контролю						Результати вихідного контролю					
Експериментальна група			Контрольна група			Експериментальна група			Контрольна група		
№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни
1	156	8	1	129	5	1	137	6	1	124	5
2	147	7	2	139	6	2	150	8	2	148	8
3	115	4	3	106	2	3	105	2	3	169	9
4	171	10	4	176	10	4	144	7	4	111	3
5	167	9	5	166	9	5	167	9	5	119	4
6	124	5	6	105	2	6	107	2	6	109	3
7	116	4	7	137	6	7	173	10	7	164	9
8	131	6	8	105	2	8	109	3	8	101	2
9	170	9	9	119	4	9	168	9	9	109	3
10	164	9	10	164	9	10	164	9	10	106	2
11	155	8	11	110	3	11	154	8	11	137	6
12	148	8	12	148	8	12	119	4	12	170	9
13	169	9	13	169	9	13	169	9	13	105	2
14	101	2	14	117	4	14	133	6	14	147	7
15	109	3	15	170	9	15	159	9	15	107	2
16	117	4	16	111	3	16	111	3	16	137	6
17	106	2	17	147	7	17	151	8	17	176	10
18	105	2	18	105	2	18	124	5	18	166	9
19	105	2	19	127	5	19	116	4	19	136	6
20	118	4	20	117	4	20	131	6	20	172	10
21	136	6	21	101	2	21	145	7	21	127	5
22	127	5	22	109	3	22	110	3	22	125	5
23	117	4	23	172	10	23	155	8	23	148	8
24	110	3	24	109	3	24	116	4	24	116	4
25	111	3	25	139	6	25	131	6	25	131	6
26	171	10	26	149	8	26	171	10	26	151	8
27	105	2	27	110	3	27	118	4	27	101	2
28	119	4	28	116	4	7	136	6	28	163	9
29	101	2	29	131	6	8	127	5	29	127	5
30	149	8	30	127	5	30	117	4	30	117	4
31	109	3	31	164	9	31	136	6	31	136	6
32	137	6	32	108	3	32	105	2	32	118	4
33	165	9	33	124	5	33	165	9	33	136	6
34	111	3	34	116	4	34	127	5	34	173	10
35	139	6	35	118	4	35	125	5	35	116	4
36	175	10	36	136	6	36	172	10	36	131	6
37	110	3	37	172	10	37	136	6	37	110	3
38	108	3				38	167	9			
39	129	5				39	145	7			

## Додаток БЕ

**Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна педагогіка"  
за методикою визначення рівня рефлексії А. Карпова у 2011 році**

Результати вхідного контролю						Результати вихідного контролю					
Експериментальна група			Контрольна група			Експериментальна група			Контрольна група		
№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни
<b>1</b>	149	8	<b>1</b>	139	6	<b>1</b>	161	9	<b>1</b>	111	3
<b>2</b>	115	4	<b>2</b>	111	3	<b>2</b>	149	8	<b>2</b>	139	6
<b>3</b>	124	5	<b>3</b>	149	8	<b>3</b>	115	4	<b>3</b>	109	3
<b>4</b>	105	2	<b>4</b>	117	4	<b>4</b>	124	5	<b>4</b>	149	8
<b>5</b>	107	2	<b>5</b>	131	6	<b>5</b>	144	7	<b>5</b>	135	6
<b>6</b>	125	5	<b>6</b>	132	6	<b>6</b>	125	5	<b>6</b>	108	3
<b>7</b>	171	10	<b>7</b>	115	4	<b>7</b>	111	3	<b>7</b>	129	5
<b>8</b>	167	9	<b>8</b>	124	5	<b>8</b>	171	10	<b>8</b>	123	5
<b>9</b>	110	3	<b>9</b>	171	10	<b>9</b>	167	9	<b>9</b>	113	3
<b>10</b>	133	6	<b>10</b>	167	9	<b>10</b>	133	6	<b>10</b>	171	10
<b>11</b>	126	5	<b>11</b>	139	6	<b>11</b>	126	5	<b>11</b>	167	9
<b>12</b>	170	9	<b>12</b>	129	5	<b>12</b>	135	6	<b>12</b>	117	4
<b>13</b>	164	9	<b>13</b>	123	5	<b>13</b>	169	9	<b>13</b>	131	6
<b>14</b>	111	3	<b>14</b>	170	9	<b>14</b>	165	9	<b>14</b>	132	6
<b>15</b>	156	8	<b>15</b>	164	9	<b>15</b>	110	3	<b>15</b>	129	5
<b>16</b>	147	7	<b>16</b>	111	3	<b>16</b>	155	8	<b>16</b>	164	9
<b>17</b>	112	3	<b>17</b>	156	8	<b>17</b>	149	7	<b>17</b>	112	3
<b>18</b>	113	3	<b>18</b>	147	7	<b>18</b>	129	5	<b>18</b>	156	8
<b>19</b>	135	6	<b>19</b>	133	6	<b>19</b>	123	5	<b>19</b>	147	7
<b>20</b>	165	9	<b>20</b>	126	5	<b>20</b>	122	4	<b>20</b>	139	6
<b>21</b>	129	5	<b>21</b>	122	4	<b>21</b>	165	9	<b>21</b>	106	2
<b>22</b>	123	5	<b>22</b>	165	9	<b>22</b>	139	6	<b>22</b>	122	4
<b>23</b>	175	10	<b>23</b>	109	3	<b>23</b>	122	4	<b>23</b>	165	9
<b>24</b>	122	4	<b>24</b>	105	2	<b>24</b>	175	10	<b>24</b>	133	6
<b>25</b>	155	8	<b>25</b>	175	10	<b>25</b>	105	2	<b>25</b>	126	5
<b>26</b>	108	3	<b>26</b>	107	2	<b>26</b>	155	8	<b>26</b>	175	10
<b>27</b>	107	2	<b>27</b>	155	8	<b>27</b>	148	8	<b>27</b>	107	2
<b>28</b>	139	6	<b>28</b>	135	6	<b>28</b>	169	9	<b>28</b>	155	8
<b>29</b>	171	10	<b>29</b>	169	9	<b>29</b>	102	2	<b>29</b>	148	8
<b>30</b>	111	3	<b>30</b>	113	3	<b>30</b>	171	10	<b>30</b>	169	9
<b>31</b>	117	4	<b>31</b>	171	10	<b>31</b>	117	4	<b>31</b>	108	3
<b>32</b>	131	6	<b>32</b>	110	3	<b>32</b>	131	6	<b>32</b>	171	10
<b>33</b>	132	6	<b>33</b>	106	2	<b>33</b>	132	6	<b>33</b>	139	6
<b>34</b>	148	8	<b>34</b>	135	6	<b>34</b>	117	4	<b>34</b>	129	5
<b>35</b>	169	9				<b>35</b>	131	6			
<b>36</b>	139	6				<b>36</b>	132	6			



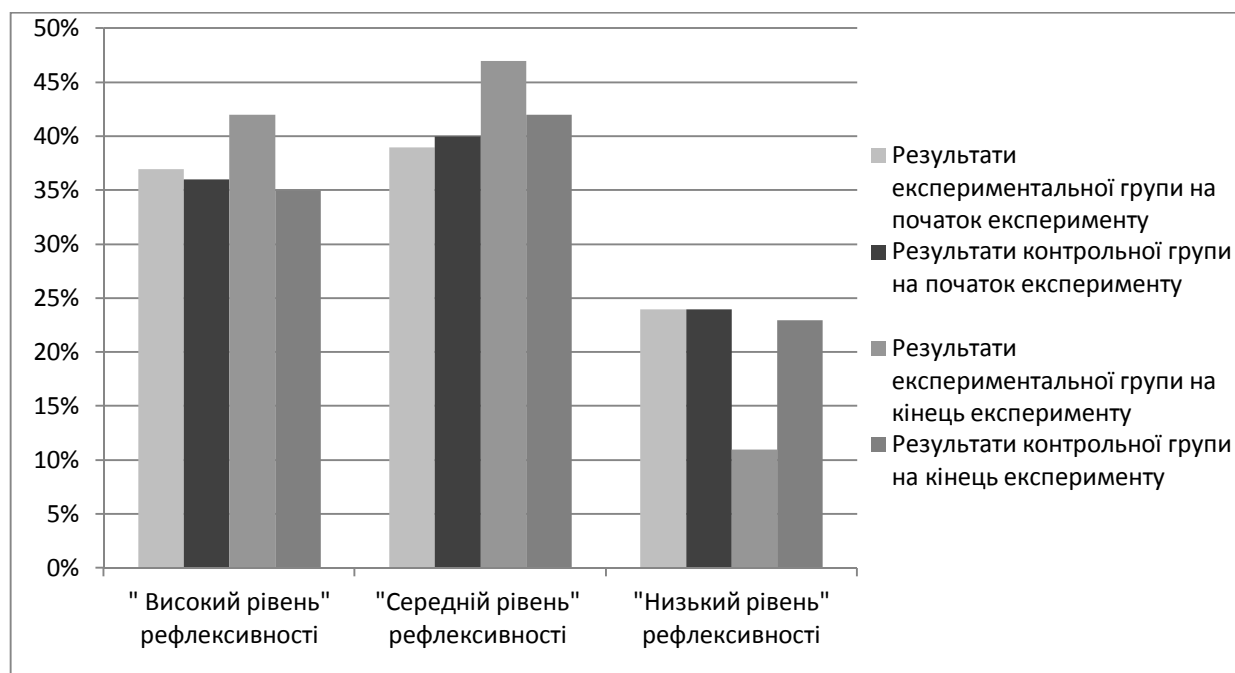


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів рефлексії студентів ЕГ та КГ за методикою А. Карпова на початок та кінець експерименту у 2011 році

## Додаток БЖ

**Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна педагогіка"  
за методикою визначення рівня рефлексії А. Карпова у 2012 році**

Результати вхідного контролю						Результати вихідного контролю					
Експериментальна група			Контрольна група			Експериментальна група			Контрольна група		
№ респондента	бали	стє-ни	№ респондента	бали	стє-ни	№ респондента	бали	стє-ни	№ респондента	бали	стє-ни
<b>1</b>	149	8	<b>1</b>	139	6	<b>1</b>	161	9	<b>1</b>	131	6
<b>2</b>	115	4	<b>2</b>	111	3	<b>2</b>	149	8	<b>2</b>	149	8
<b>3</b>	113	3	<b>3</b>	149	8	<b>3</b>	115	4	<b>3</b>	139	6
<b>4</b>	105	2	<b>4</b>	117	4	<b>4</b>	124	5	<b>4</b>	149	8
<b>5</b>	122	4	<b>5</b>	131	6	<b>5</b>	144	7	<b>5</b>	135	6
<b>6</b>	125	5	<b>6</b>	149	8	<b>6</b>	125	5	<b>6</b>	108	3
<b>7</b>	171	10	<b>7</b>	115	4	<b>7</b>	111	3	<b>7</b>	129	5
<b>8</b>	167	9	<b>8</b>	124	5	<b>8</b>	171	10	<b>8</b>	153	8
<b>9</b>	110	3	<b>9</b>	171	10	<b>9</b>	167	9	<b>9</b>	113	3
<b>10</b>	133	6	<b>10</b>	167	9	<b>10</b>	133	6	<b>10</b>	171	10
<b>11</b>	106	3	<b>11</b>	139	6	<b>11</b>	126	5	<b>11</b>	167	9
<b>12</b>	170	9	<b>12</b>	109	3	<b>12</b>	135	6	<b>12</b>	117	4
<b>13</b>	164	9	<b>13</b>	123	5	<b>13</b>	169	9	<b>13</b>	151	8
<b>14</b>	111	3	<b>14</b>	170	9	<b>14</b>	165	9	<b>14</b>	132	6
<b>15</b>	156	8	<b>15</b>	164	9	<b>15</b>	110	3	<b>15</b>	129	5
<b>16</b>	147	7	<b>16</b>	111	3	<b>16</b>	105	2	<b>16</b>	164	9
<b>17</b>	112	3	<b>17</b>	156	8	<b>17</b>	149	7	<b>17</b>	112	3
<b>18</b>	133	6	<b>18</b>	147	7	<b>18</b>	129	5	<b>18</b>	136	6
<b>19</b>	135	6	<b>19</b>	133	6	<b>19</b>	123	5	<b>19</b>	147	7
<b>20</b>	165	9	<b>20</b>	106	2	<b>20</b>	122	4	<b>20</b>	149	8
<b>21</b>	129	5	<b>21</b>	122	4	<b>21</b>	165	9	<b>21</b>	106	2
<b>22</b>	123	5	<b>22</b>	165	9	<b>22</b>	139	6	<b>22</b>	122	4
<b>23</b>	175	10	<b>23</b>	109	3	<b>23</b>	122	4	<b>23</b>	165	9
<b>24</b>	122	4	<b>24</b>	105	2	<b>24</b>	175	10	<b>24</b>	133	6
<b>25</b>	108	3	<b>25</b>	175	10	<b>25</b>	136	6	<b>25</b>	126	5
<b>26</b>	138	6	<b>26</b>	107	2	<b>26</b>	135	6	<b>26</b>	175	10
<b>27</b>	107	3	<b>27</b>	155	8	<b>27</b>	148	8	<b>27</b>	107	2
<b>28</b>	139	6	<b>28</b>	135	6	<b>28</b>	169	9	<b>28</b>	155	8
<b>29</b>	171	10	<b>29</b>	169	9	<b>29</b>	102	2	<b>29</b>	148	8
<b>30</b>	111	3				<b>30</b>	171	10			
<b>31</b>	117	4				<b>31</b>	117	4			

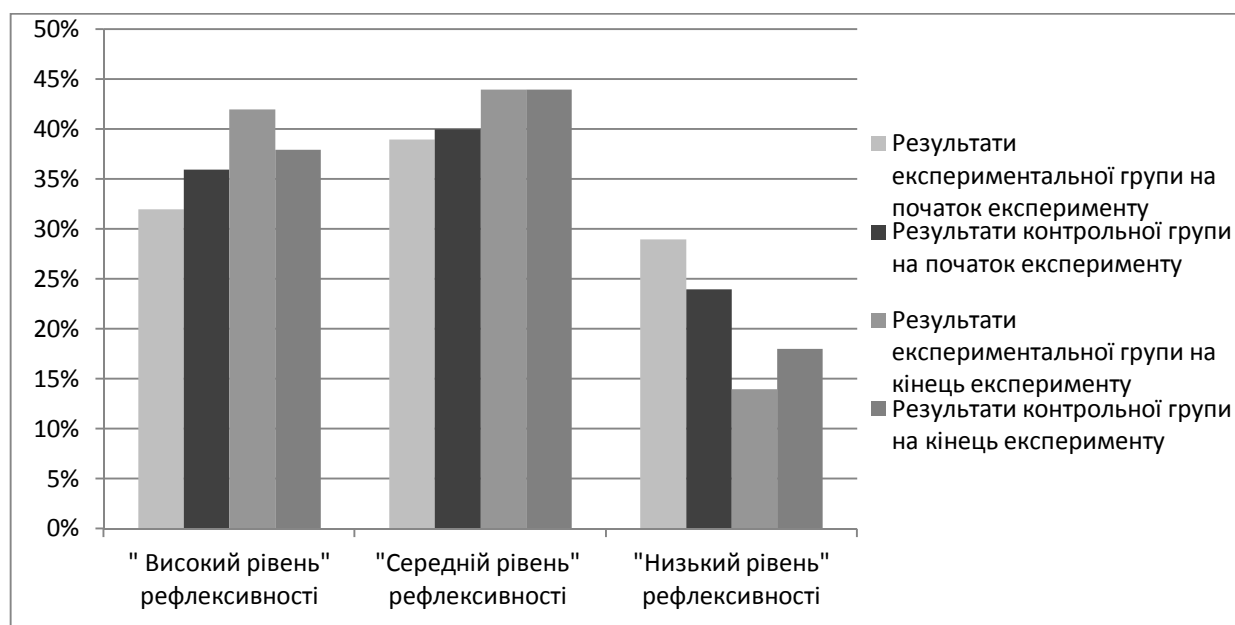


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів рефлексії студентів ЕГ та КГ за методикою А. Карпова на початок та кінець експерименту у 2012 році

## Додаток БИ

**Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна педагогіка"  
за методикою визначення рівня рефлексії А. Карпова у 2013 році**

Результати вхідного контролю						Результати вихідного контролю					
Експериментальна група			Контрольна група			Експериментальна група			Контрольна група		
№ рес-пон-дента	бали	сте-ни	№ рес-пон-дента	бали	сте-ни	№ рес-пон-дента	бали	сте-ни	№ рес-пон-дента	бали	сте-ни
<b>1</b>	109	3	<b>1</b>	149	8	<b>1</b>	115	4	<b>1</b>	149	8
<b>2</b>	155	8	<b>2</b>	130	5	<b>2</b>	127	5	<b>2</b>	132	6
<b>3</b>	148	8	<b>3</b>	131	6	<b>3</b>	161	9	<b>3</b>	105	2
<b>4</b>	149	8	<b>4</b>	122	4	<b>4</b>	149	8	<b>4</b>	135	6
<b>5</b>	137	6	<b>5</b>	133	6	<b>5</b>	144	7	<b>5</b>	128	5
<b>6</b>	114	4	<b>6</b>	108	3	<b>6</b>	116	4	<b>6</b>	101	2
<b>7</b>	106	2	<b>7</b>	132	6	<b>7</b>	112	3	<b>7</b>	133	6
<b>8</b>	116	4	<b>8</b>	109	3	<b>8</b>	171	10	<b>8</b>	126	5
<b>9</b>	105	2	<b>9</b>	171	10	<b>9</b>	167	9	<b>9</b>	122	4
<b>10</b>	123	5	<b>10</b>	167	9	<b>10</b>	117	4	<b>10</b>	171	10
<b>11</b>	139	6	<b>11</b>	111	3	<b>11</b>	128	5	<b>11</b>	167	9
<b>12</b>	170	9	<b>12</b>	135	6	<b>12</b>	109	3	<b>12</b>	108	3
<b>13</b>	164	9	<b>13</b>	112	3	<b>13</b>	169	9	<b>13</b>	134	6
<b>14</b>	110	3	<b>14</b>	170	9	<b>14</b>	165	9	<b>14</b>	106	2
<b>15</b>	156	8	<b>15</b>	164	9	<b>15</b>	120	4	<b>15</b>	129	5
<b>16</b>	147	7	<b>16</b>	113	3	<b>16</b>	108	3	<b>16</b>	164	9
<b>17</b>	125	5	<b>17</b>	156	8	<b>17</b>	160	9	<b>17</b>	121	4
<b>18</b>	120	4	<b>18</b>	147	7	<b>18</b>	106	2	<b>18</b>	156	8
<b>19</b>	111	3	<b>19</b>	111	3	<b>19</b>	121	4	<b>19</b>	147	7
<b>20</b>	165	9	<b>20</b>	137	6	<b>20</b>	139	6	<b>20</b>	117	5
<b>21</b>	103	2	<b>21</b>	117	4	<b>21</b>	165	9	<b>21</b>	125	5
<b>22</b>	127	5	<b>22</b>	165	9	<b>22</b>	130	5	<b>22</b>	119	4
<b>23</b>	175	10	<b>23</b>	128	5	<b>23</b>	126	5	<b>23</b>	165	9
<b>24</b>	112	3	<b>24</b>	107	2	<b>24</b>	175	10	<b>24</b>	130	5
<b>25</b>	155	8	<b>25</b>	175	10	<b>25</b>	138	6	<b>25</b>	107	2
<b>26</b>	104	2	<b>26</b>	112	3	<b>26</b>	155	8	<b>26</b>	175	10
<b>27</b>	121	4	<b>27</b>	155	8	<b>27</b>	148	8	<b>27</b>	108	3
<b>28</b>	105	2	<b>28</b>	118	4	<b>28</b>	169	9	<b>28</b>	155	8
<b>29</b>	171	10	<b>29</b>	169	9	<b>29</b>	105	2	<b>29</b>	148	8
<b>30</b>	136	6	<b>30</b>	113	3	<b>30</b>	171	10	<b>30</b>	169	9
<b>31</b>	106	2	<b>31</b>	171	10	<b>31</b>	125	5	<b>31</b>	109	3
<b>32</b>	122	4	<b>32</b>	127	5	<b>32</b>	135	6	<b>32</b>	171	10
<b>33</b>	113	3	<b>33</b>	106	2	<b>33</b>	159	9	<b>33</b>	110	3
<b>34</b>	129	5	<b>34</b>	138	6	<b>34</b>	134	6	<b>34</b>	135	6
<b>35</b>	171	10	<b>35</b>	119	4	<b>35</b>	122	4	<b>35</b>	125	5
<b>36</b>	167	9	<b>36</b>	105	2	<b>36</b>	155	8	<b>36</b>	139	6

<b>37</b>	134	6	<b>37</b>	156	8	<b>37</b>	149	7	<b>37</b>	147	7
<b>38</b>	109	3	<b>38</b>	102	2	<b>38</b>	102	2	<b>38</b>	124	5
<b>39</b>	130	5	<b>39</b>	120	4	<b>39</b>	124	5	<b>39</b>	107	2
<b>40</b>	113	3	<b>40</b>	126	5	<b>40</b>	133	6	<b>40</b>	156	8
<b>41</b>	148	8	<b>41</b>	103	2	<b>41</b>	149	8	<b>41</b>	104	2
<b>42</b>	169	9	<b>42</b>	125	5	<b>42</b>	132	6	<b>42</b>	111	3
<b>43</b>	132	6	<b>43</b>	101	2	<b>43</b>	123	5	<b>43</b>	138	6
			<b>44</b>	147	7				<b>44</b>	123	5
			<b>45</b>	121	4				<b>45</b>	169	9
			<b>46</b>	100	2				<b>46</b>	111	3
			<b>47</b>	123	5				<b>47</b>	113	3

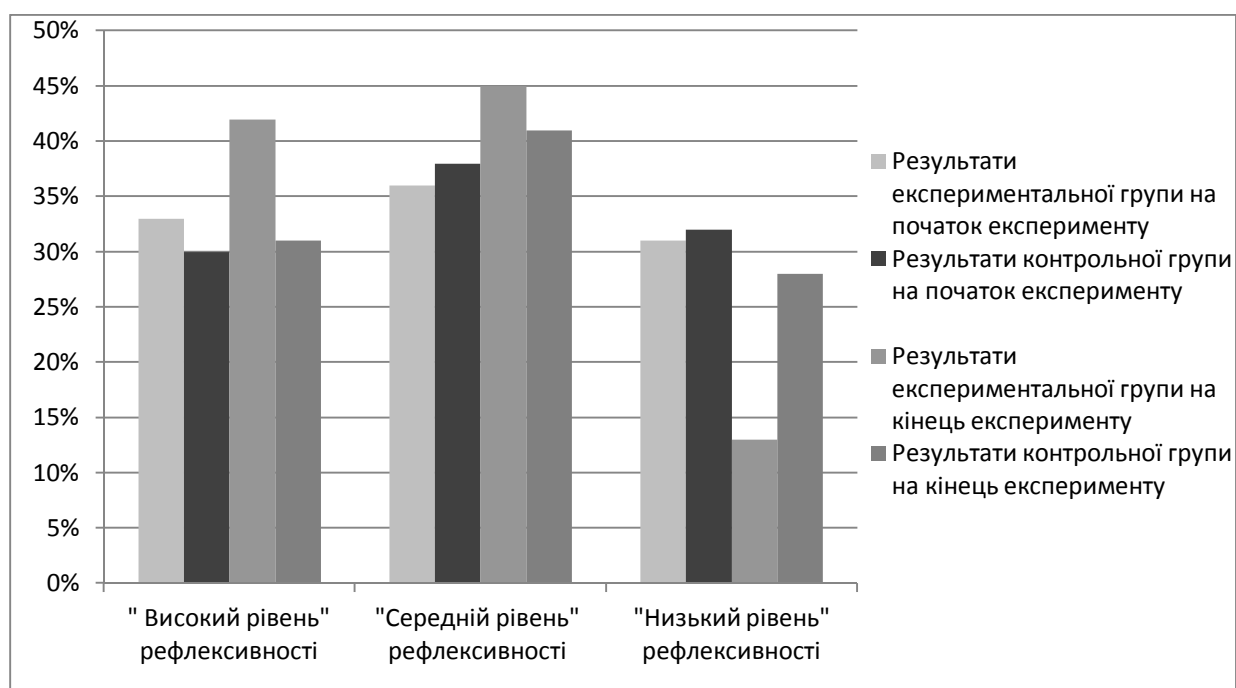


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів рефлексії студентів ЕГ та КГ за методикою А. Карпова на початок та кінець експерименту у 2013 році

## Додаток БК

## Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" за методикою визначення рівня рефлексії А. Карпова у 2014 році

[illegible]

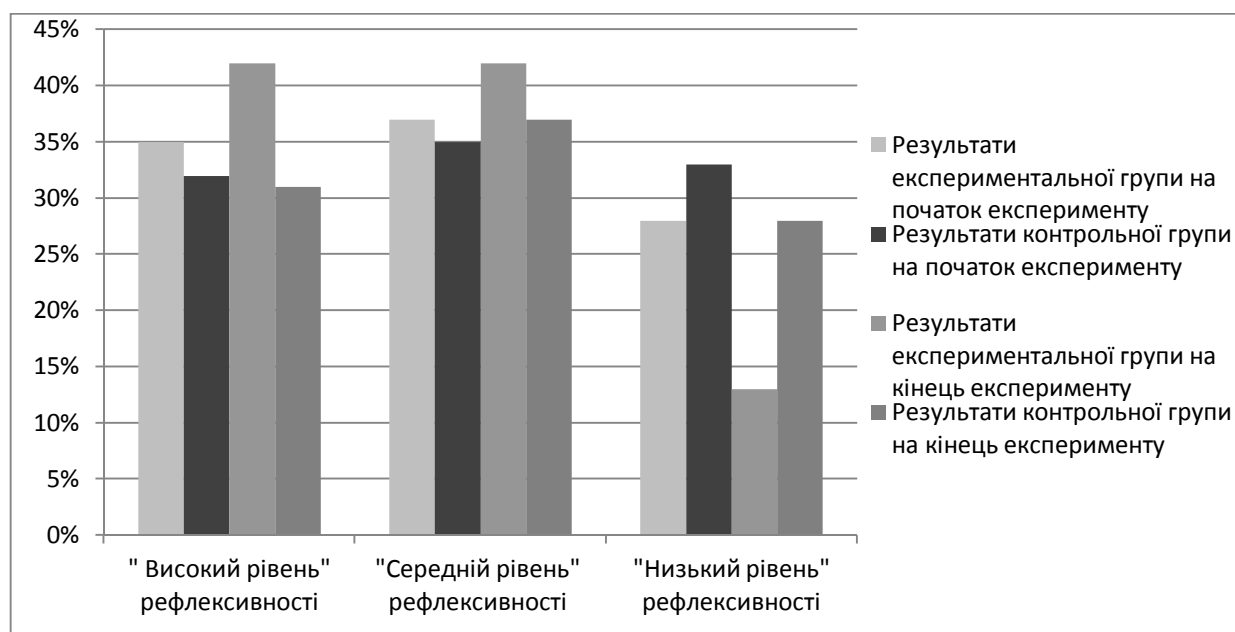


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів рефлексії студентів ЕГ та КГ за методикою А. Карпова на початок та кінець експерименту у 2014 році

## Додаток БЛ

**Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна педагогіка"  
за методикою визначення рівня рефлексії А. Карпова у 2015 році**

Результати вхідного контролю						Результати вихідного контролю					
Експериментальна група			Контрольна група			Експериментальна група			Контрольна група		
№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни
<b>1</b>	139	6	<b>1</b>	148	8	<b>1</b>	164	9	<b>1</b>	136	6
<b>2</b>	147	7	<b>2</b>	155	8	<b>2</b>	132	6	<b>2</b>	169	9
<b>3</b>	125	5	<b>3</b>	132	6	<b>3</b>	171	10	<b>3</b>	148	8
<b>4</b>	135	6	<b>4</b>	124	5	<b>4</b>	124	5	<b>4</b>	155	8
<b>5</b>	155	8	<b>5</b>	167	9	<b>5</b>	137	6	<b>5</b>	117	4
<b>6</b>	109	3	<b>6</b>	138	6	<b>6</b>	110	3	<b>6</b>	138	6
<b>7</b>	111	3	<b>7</b>	164	9	<b>7</b>	167	9	<b>7</b>	167	9
<b>8</b>	167	9	<b>8</b>	113	3	<b>8</b>	126	5	<b>8</b>	105	2
<b>9</b>	127	5	<b>9</b>	171	10	<b>9</b>	164	9	<b>9</b>	126	5
<b>10</b>	164	9	<b>10</b>	126	5	<b>10</b>	119	4	<b>10</b>	107	2
<b>11</b>	112	3	<b>11</b>	169	9	<b>11</b>	171	10	<b>11</b>	171	10
<b>12</b>	171	10	<b>12</b>	107	2	<b>12</b>	138	8	<b>12</b>	113	3
<b>13</b>	109	2	<b>13</b>	136	6	<b>13</b>	169	9	<b>13</b>	169	9
<b>14</b>	169	9	<b>14</b>	112	3	<b>14</b>	147	7	<b>14</b>	110	3
<b>15</b>	108	2	<b>15</b>	105	2	<b>15</b>	117	4	<b>15</b>	175	10
<b>16</b>	137	6	<b>16</b>	165	9	<b>16</b>	130	5	<b>16</b>	129	5
<b>17</b>	129	5	<b>17</b>	103	2	<b>17</b>	154	8	<b>17</b>	120	4
<b>18</b>	122	4	<b>18</b>	128	5	<b>18</b>	163	9	<b>18</b>	165	9
<b>19</b>	165	9	<b>19</b>	175	10	<b>19</b>	139	6	<b>19</b>	133	6
<b>20</b>	113	3	<b>20</b>	105	2	<b>20</b>	111	3	<b>20</b>	125	5
<b>21</b>	133	6	<b>21</b>	111	3	<b>21</b>	174	10	<b>21</b>	144	7
<b>22</b>	175	10	<b>22</b>	125	5	<b>22</b>	115	4	<b>22</b>	108	3
			<b>23</b>	109	3				<b>23</b>	122	4
			<b>24</b>	137	6				<b>24</b>	111	3



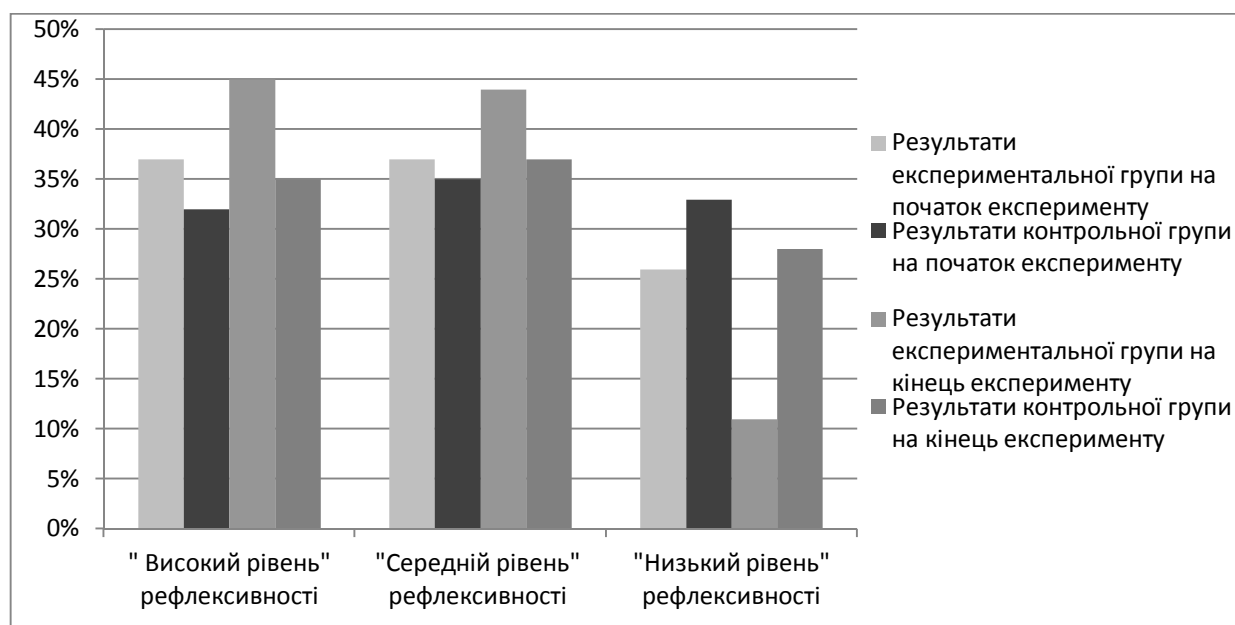


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів рефлексії студентів ЕГ та КГ за методикою А. Карпова на початок та кінець експерименту у 2015 році

## Додаток БМ

**Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна робота"  
за методикою визначення рівня рефлексії А. Карпова у 2016 році**

Результати вхідного контролю						Результати вихідного контролю					
Експериментальна група			Контрольна група			Експериментальна група			Контрольна група		
№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни
<b>1</b>	133	6	<b>1</b>	166	9	<b>1</b>	129	5	<b>1</b>	175	10
<b>2</b>	167	9	<b>2</b>	133	6	<b>2</b>	175	10	<b>2</b>	124	5
<b>3</b>	129	5	<b>3</b>	164	9	<b>3</b>	165	9	<b>3</b>	138	6
<b>4</b>	164	9	<b>4</b>	111	3	<b>4</b>	139	6	<b>4</b>	165	9
<b>5</b>	139	6	<b>5</b>	171	10	<b>5</b>	174	10	<b>5</b>	113	3
<b>6</b>	171	10	<b>6</b>	113	3	<b>6</b>	111	3	<b>6</b>	135	6
<b>7</b>	109	3	<b>7</b>	166	9	<b>7</b>	168	9	<b>7</b>	173	10
<b>8</b>	169	9	<b>8</b>	135	6	<b>8</b>	109	3	<b>8</b>	127	5
<b>9</b>	111	3	<b>9</b>	175	10	<b>9</b>	166	9	<b>9</b>	108	3
<b>10</b>	171	10	<b>10</b>	129	5	<b>10</b>	124	5	<b>10</b>	164	9
<b>11</b>	113	3	<b>11</b>	108	3	<b>11</b>	133	6	<b>11</b>	110	3
<b>12</b>	137	6	<b>12</b>	165	9	<b>12</b>	167	9	<b>12</b>	171	10
<b>13</b>	165	9	<b>13</b>	125	5	<b>13</b>	122	4	<b>13</b>	136	6
<b>14</b>	131	6	<b>14</b>	106	2	<b>14</b>	135	6	<b>14</b>	166	9
<b>15</b>	133	6	<b>15</b>	173	10	<b>15</b>	150	8	<b>15</b>	107	2
<b>16</b>	175	10	<b>16</b>	109	3	<b>16</b>	126	5	<b>16</b>	175	10
<b>17</b>	108	3	<b>17</b>	139	6	<b>17</b>	132	6	<b>17</b>	129	5
<b>18</b>	130	5				<b>18</b>	173	10			

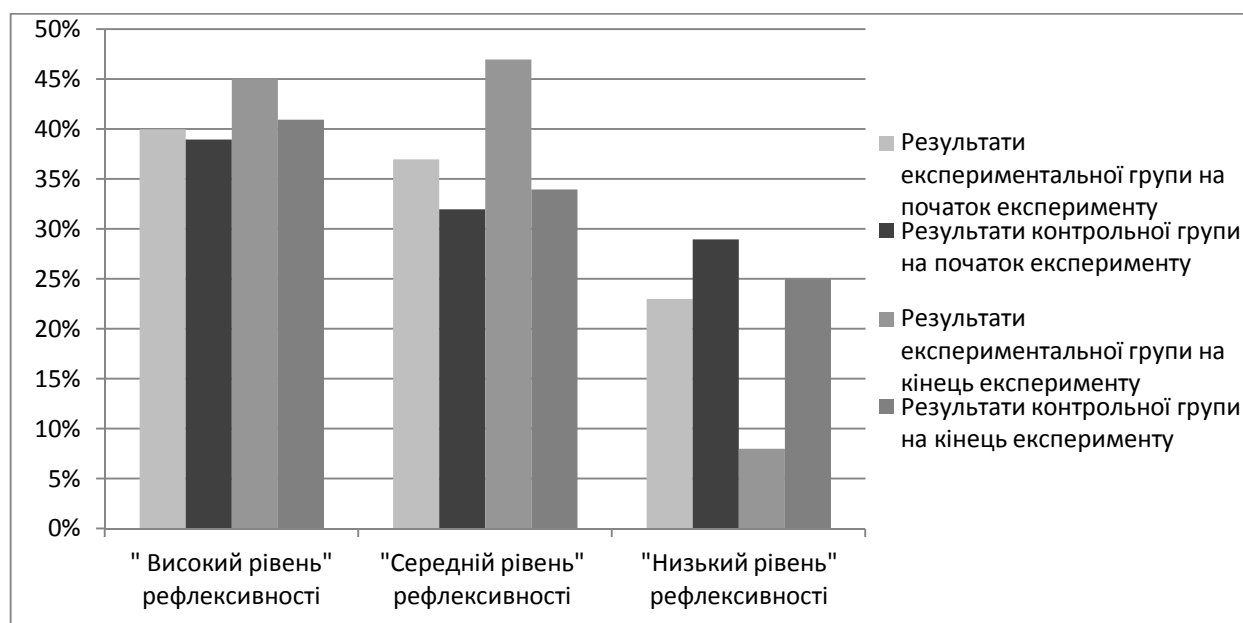


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів рефлексії студентів ЕГ та КГ за методикою А. Карпова на початок та кінець експерименту у 2016 році

## Додаток БН

**Результати анкетування студентів спеціальності "Соціальна робота" за  
методикою визначення рівня рефлексії А. Карпова у 2017 році**

Результати вхідного контролю						Результати вихідного контролю					
Експериментальна група			Контрольна група			Експериментальна група			Контрольна група		
№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни	№ респондента	бали	сте-ни
<b>1</b>	156	8	<b>1</b>	132	6	<b>1</b>	165	9	<b>1</b>	155	8
<b>2</b>	147	7	<b>2</b>	167	9	<b>2</b>	156	8	<b>2</b>	114	4
<b>3</b>	139	6	<b>3</b>	113	3	<b>3</b>	147	7	<b>3</b>	129	5
<b>4</b>	129	5	<b>4</b>	164	9	<b>4</b>	122	4	<b>4</b>	167	9
<b>5</b>	155	8	<b>5</b>	124	5	<b>5</b>	127	5	<b>5</b>	119	4
<b>6</b>	136	6	<b>6</b>	171	10	<b>6</b>	155	8	<b>6</b>	164	9
<b>7</b>	115	4	<b>7</b>	105	2	<b>7</b>	132	6	<b>7</b>	111	3
<b>8</b>	167	9	<b>8</b>	169	9	<b>8</b>	139	6	<b>8</b>	171	10
<b>9</b>	111	3	<b>9</b>	133	6	<b>9</b>	167	9	<b>9</b>	106	2
<b>10</b>	164	9	<b>10</b>	122	4	<b>10</b>	105	2	<b>10</b>	169	9
<b>11</b>	119	4	<b>11</b>	171	10	<b>11</b>	164	9	<b>11</b>	122	4
<b>12</b>	171	10	<b>12</b>	107	2	<b>12</b>	135	6	<b>12</b>	167	9
<b>13</b>	107	2	<b>13</b>	165	9	<b>13</b>	171	10	<b>13</b>	171	10
<b>14</b>	169	9	<b>14</b>	127	5	<b>14</b>	115	4	<b>14</b>	109	3
<b>15</b>	123	5	<b>15</b>	110	3	<b>15</b>	169	9	<b>15</b>	165	9
<b>16</b>	105	2	<b>16</b>	175	10	<b>16</b>	117	4	<b>16</b>	125	5
<b>17</b>	171	10	<b>17</b>	135	6	<b>17</b>	167	9	<b>17</b>	138	6
<b>18</b>	113	3	<b>18</b>	111	3	<b>18</b>	171	10	<b>19</b>	175	10
<b>19</b>	165	9	<b>19</b>	156	8	<b>19</b>	119	4	<b>20</b>	139	6
<b>20</b>	117	4	<b>20</b>	125	5	<b>20</b>	165	9	<b>21</b>	121	4
<b>21</b>	133	6	<b>21</b>	139	6	<b>21</b>	130	5			
<b>22</b>	175	10				<b>22</b>	121	4			
<b>23</b>	126	5				<b>23</b>	175	10			
<b>24</b>	138	6				<b>24</b>					

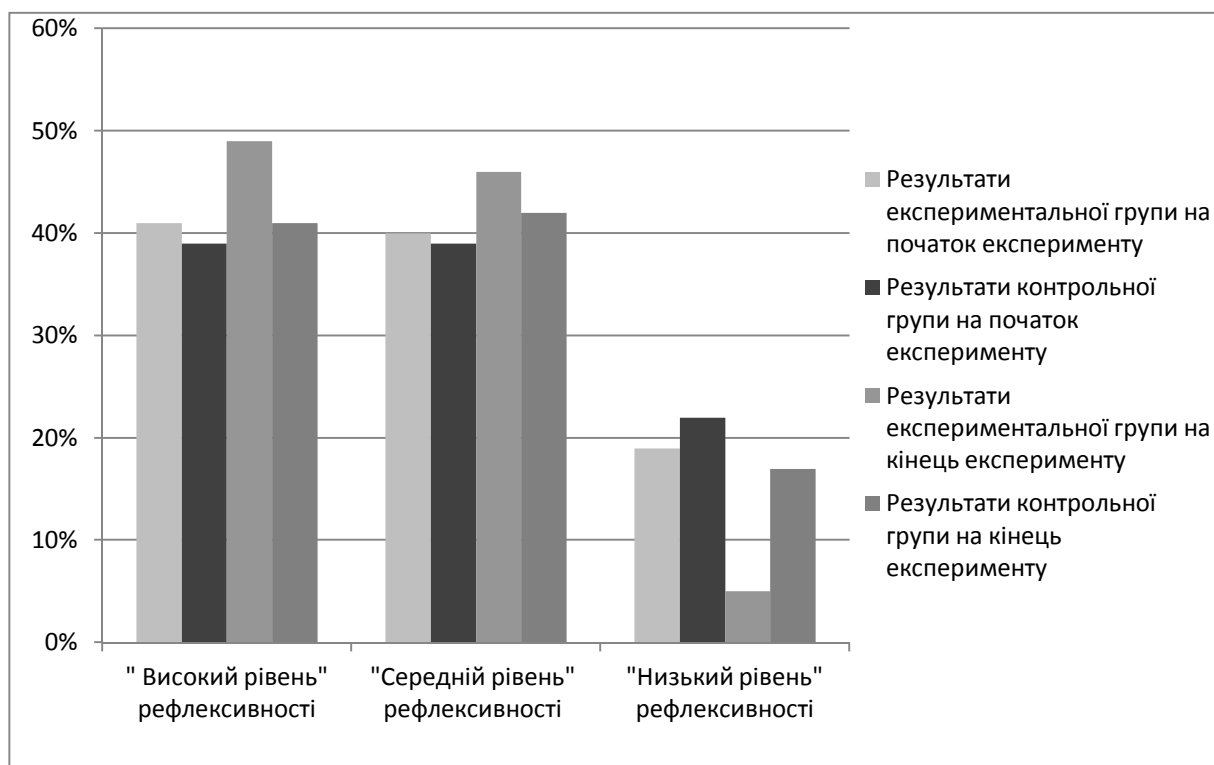


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів рефлексії студентів ЕГ та КГ за методикою А. Карпова на початок та кінець експерименту у 2017 році

## Додаток БП

### Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання

### Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання у 2010 році

Рівні мотивації студентів за оцінно-рефлексивним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	10	25,6	14	35,8	11	29,7	11	29,7
достатній	14	35,8	14	35,8	11	29,7	10	27,0
середній	11	28,2	7	17,9	8	21,6	8	21,6
низький	4	10,2	4	10,2	7	18,9	8	21,6
	39		39		37		37	

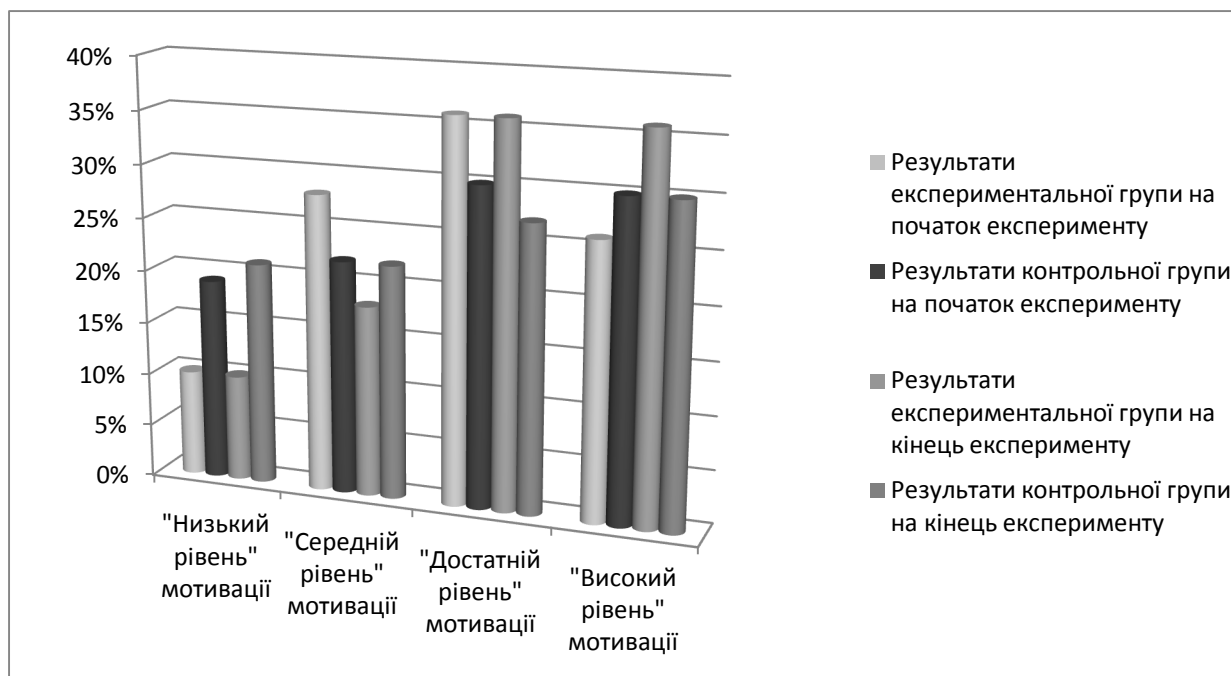


Рис. 1. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2010 році

**Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання у 2011 році**

Рівні мотивації студентів за оцінно-рефлексивним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	11	30,5	14	38,8	10	29,4	10	29,4
достатній	12	33,3	15	41,6	11	32,3	11	32,3
середній	9	25	4	11,1	7	20,5	8	23,5
низький	4	11,1	3	8,3	6	17,6	5	14,7
	36		36		34		34	

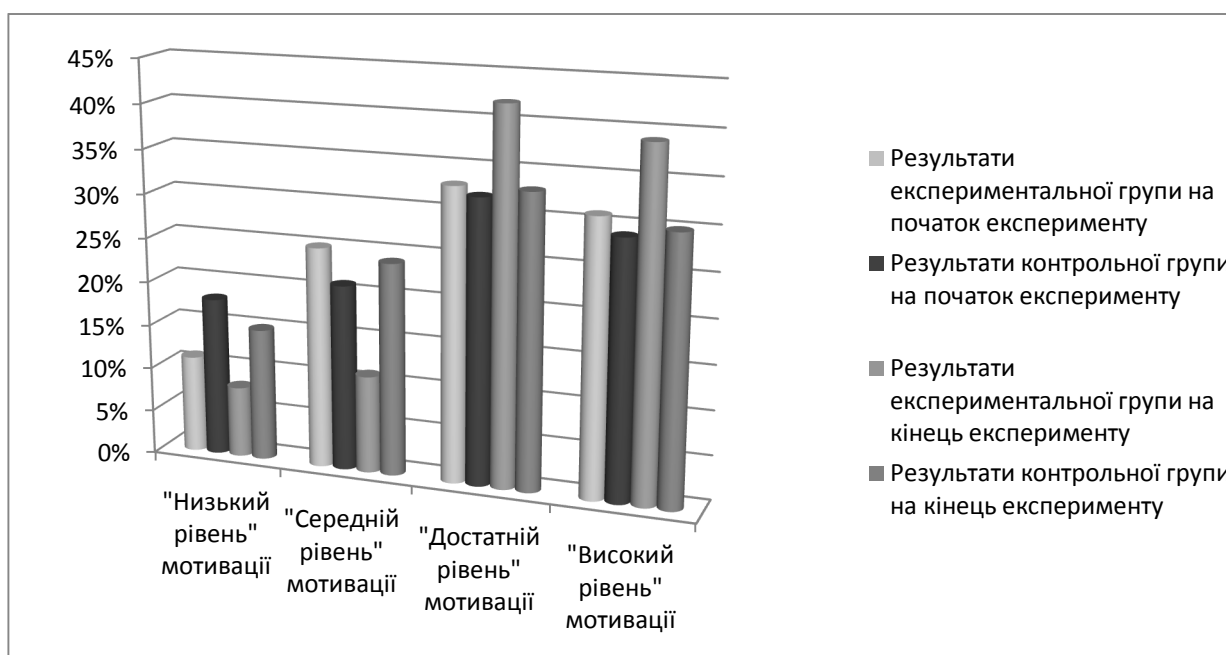


Рис. 2. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2011 році

**Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання у 2012 році**

Рівні мотивації студентів за оцінно-рефлексивним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	9	29,0	12	38,7	10	34,4	10	34,4
достатній	12	38,7	13	41,9	9	31,0	10	34,4
середній	7	22,5	4	12,9	5	17,2	5	17,2
низький	3	9,6	2	6,4	5	17,2	4	13,7
	31		31		29		29	

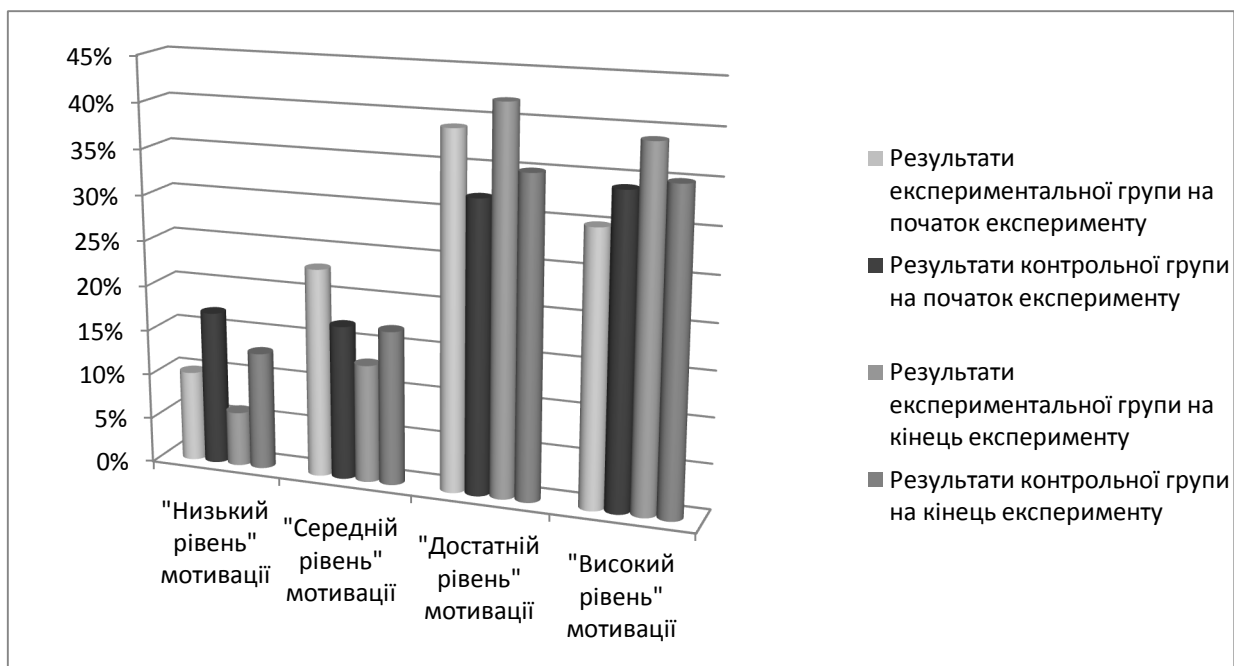


Рис. 3. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2012 році



**Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання у 2013 році**

Рівні мотивації студентів за оцінно-рефлексивним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	13	30,2	15	34,8	14	29,7	15	31,9
достатній	13	30,2	17	39,5	15	31,9	15	31,9
середній	13	30,2	7	16,2	9	19,1	10	21,2
низький	4	9,3	4	9,3	9	19,1	7	14,8
	43		43		47		47	

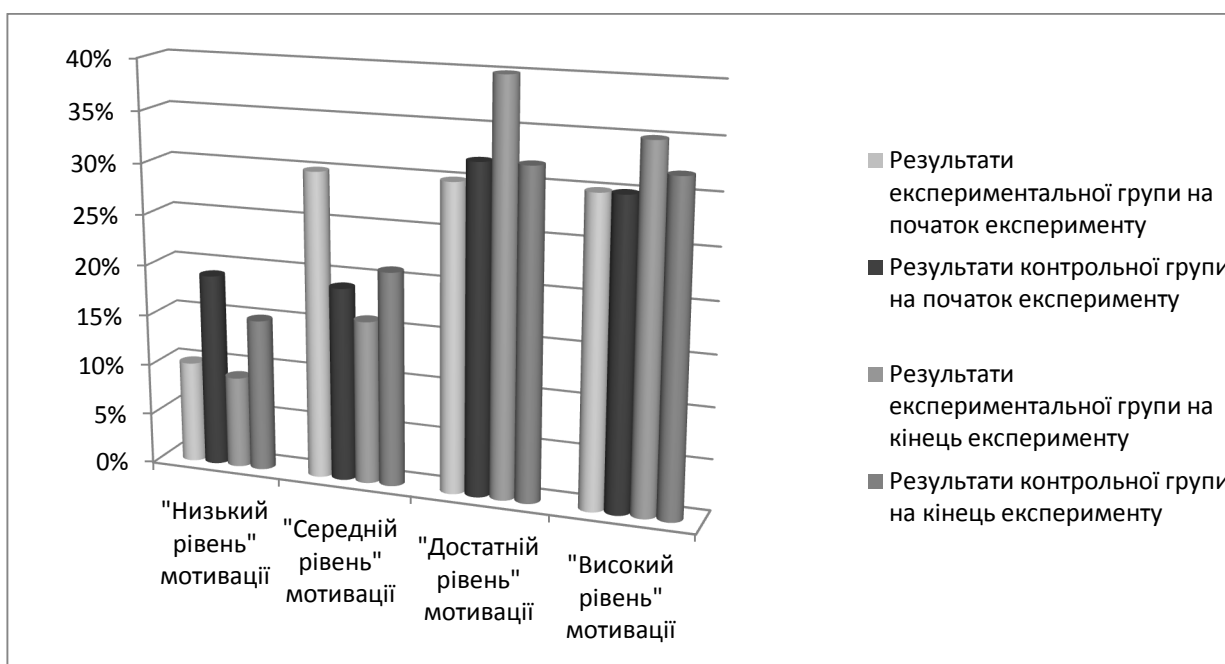


Рис. 4. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2013 році

**Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання у 2014 році**

Рівні мотивації студентів за оцінно-рефлексивним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	8	28,5	10	35,7	7	30,4	8	34,7
достатній	9	32,1	11	39,2	7	30,4	7	30,4
середній	10	35,7	6	21,4	6	26,0	5	21,7
низький	1	3,5	1	3,5	3	13,0	3	13,0
	28		28		23		23	

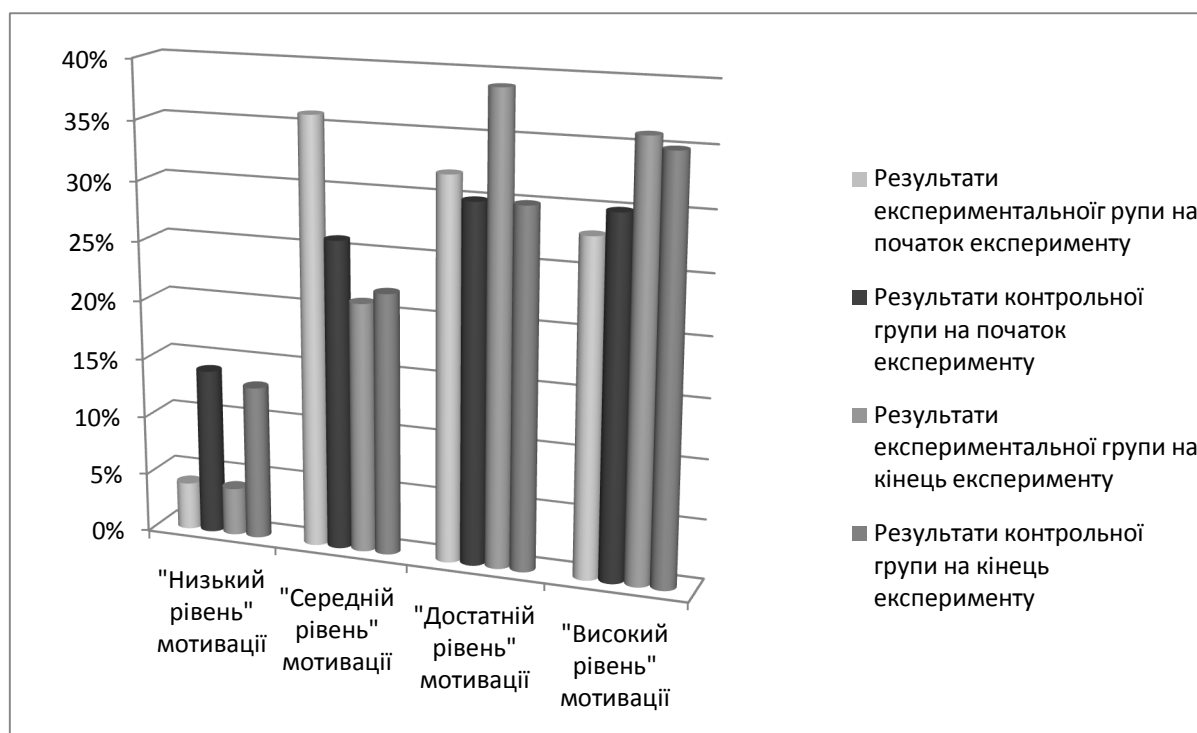


Рис. 5. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2014 році

**Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання у 2015 році**

Рівні мотивації студентів за оцінно-рефлексивним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	9	40,9	10	45,4	7	29,1	8	33,3
достатній	7	31,8	9	40,9	8	33,3	9	37,5
середній	4	18,1	2	9,0	7	29,1	6	
низький	2	9,0	1	4,5	2	8,3	1	4,1
	22		22		24		24	

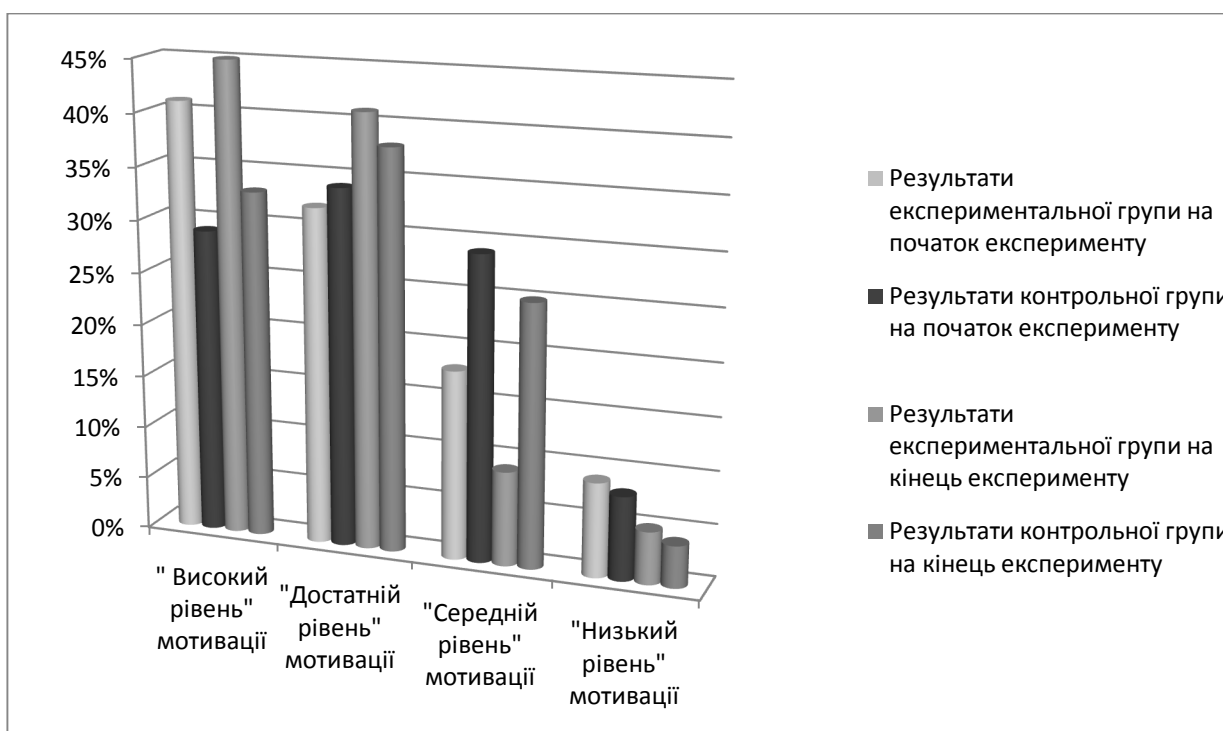


Рис. 6. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2015 році

**Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання у 2016 році**

Рівні мотивації студентів за оцінно-рефлексивним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	6	33,3	8	44,4	5	29,4	6	35,2
достатній	6	33,3	7	38,8	6	35,2	6	35,2
середній	4	22,2	2	11,1	5	29,4	4	23,5
низький	2	11,1	1	5,5	1	5,8	1	5,8
	18		18		17		17	

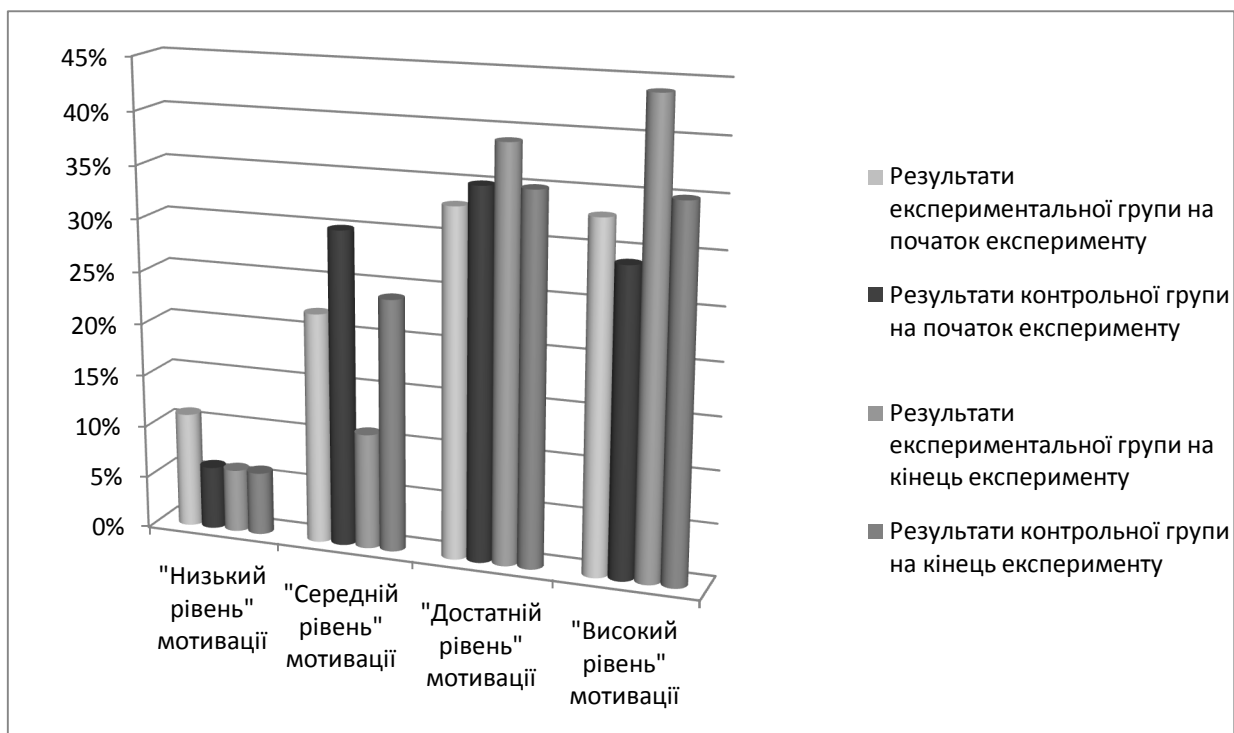


Рис. 7. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2016 році

**Результати визначення рівня мотивації до професійного розвитку, самовдосконалення та здатності студентів до оцінки власної професійної підготовки в умовах білінгвального навчання у 2017 році**

Рівні мотивації студентів за оцінно-рефлексивним критерієм	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Вхідний контроль		Вихідний контроль	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
високий	8	33,3	10	41,6	7	33,3	7	33,3
достатній	8	33,3	10	41,6	7	33,3	7	33,3
середній	6	25	3	12,5	5	23,8	6	28,5
низький	2	8,3	1	4,1	2	9,5	1	4,7
	24		24		21		21	

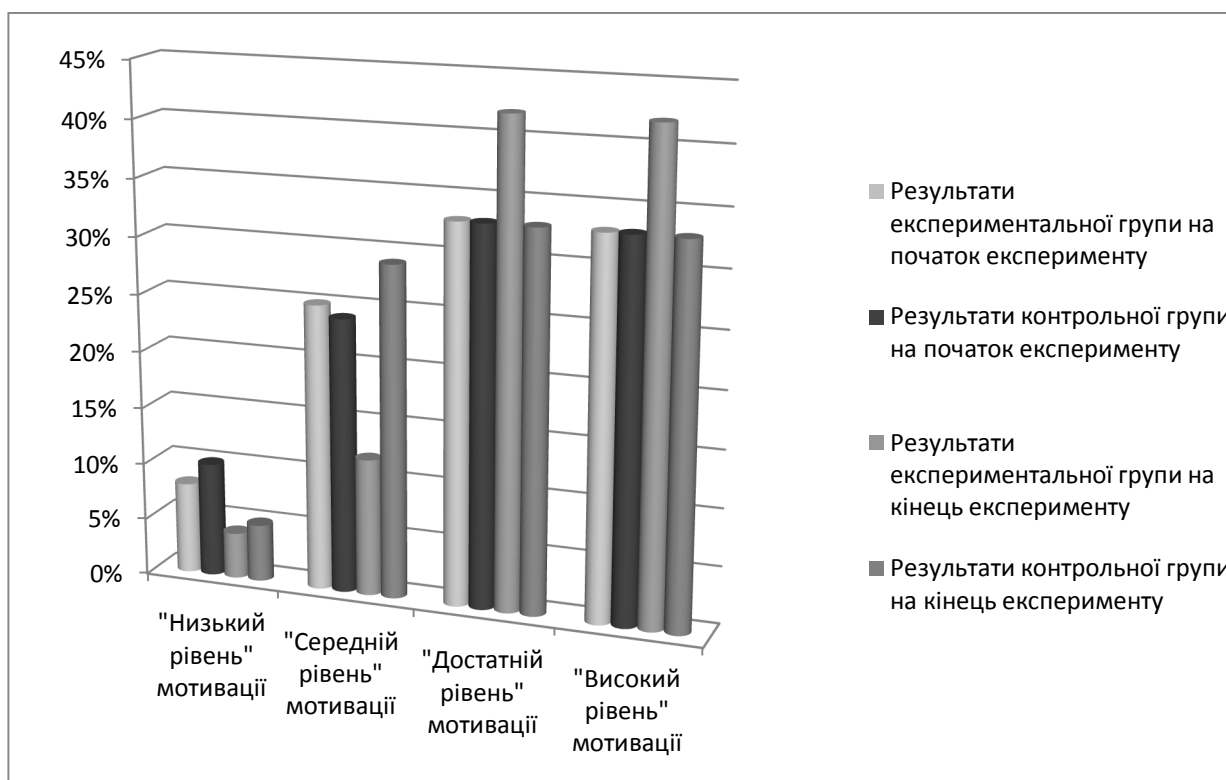


Рис. 8. Діаграма оцінки результатів визначення здатності студентів до оцінки своєї білінгвальної професійної підготовки ЕГ та КГ на початок та кінець експерименту у 2017 році

## Додаток БР

### Результати рівня сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів ЕГ та КГ, визначені за її особистісно-мотиваційним, когнітивно-операційним, професійно-комунікативним, оцінно-рефлексивним компонентами

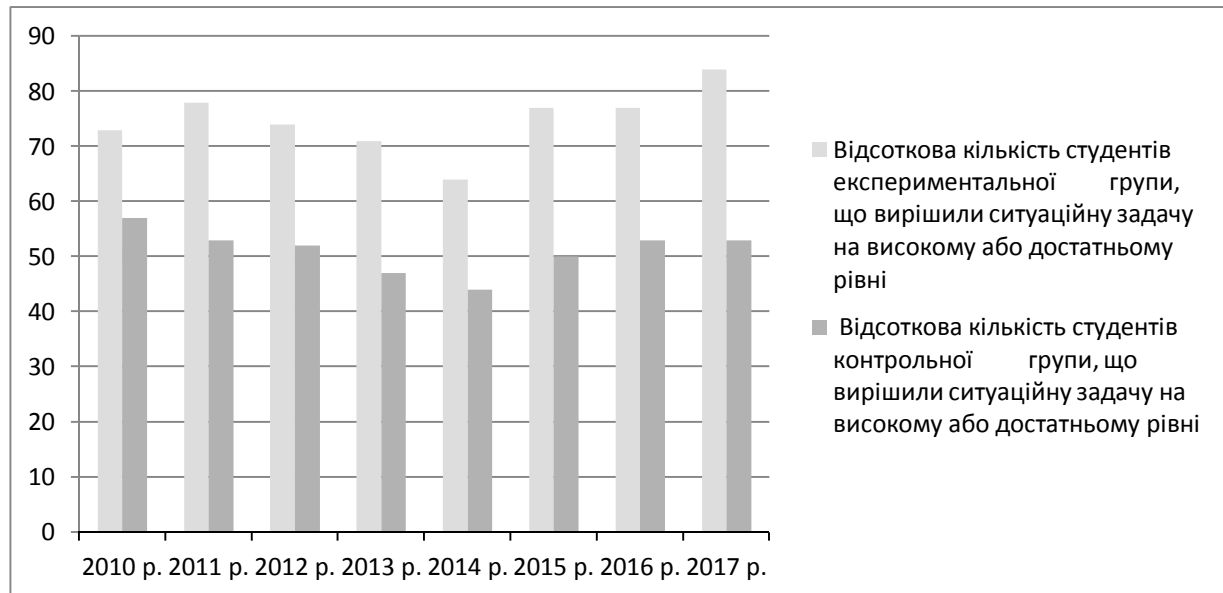


Рис. 1. Графік, що характеризує результати виконання ситуаційної задачі студентами ЕГ та КГ на високому або достатньому рівні (2010 – 2017 рр.)

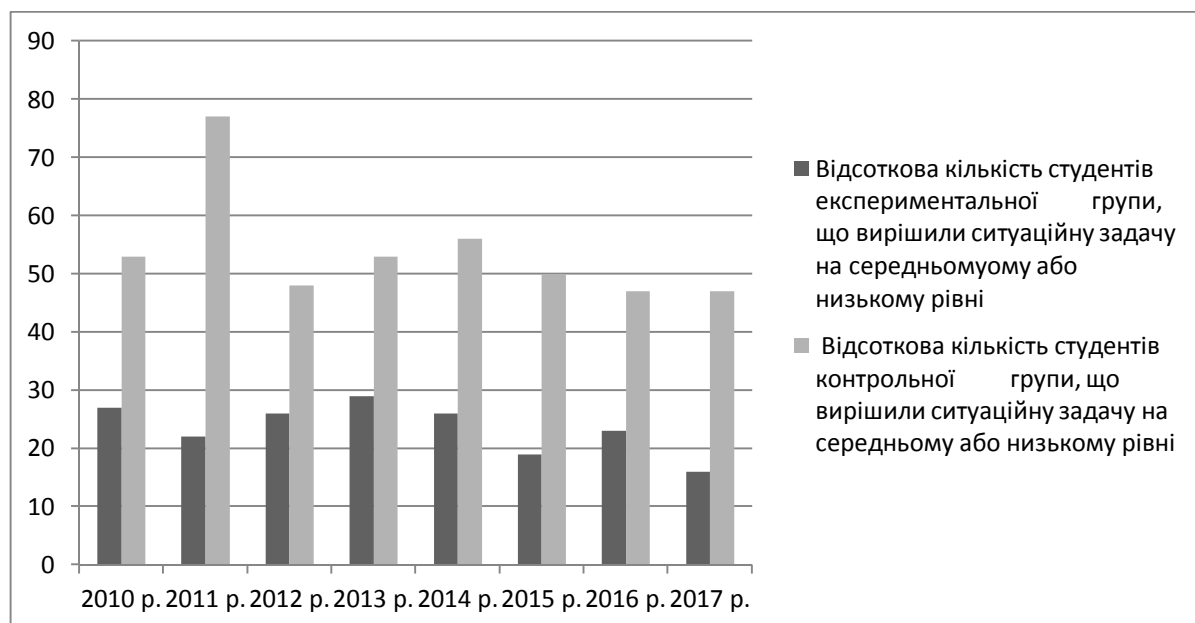


Рис. 2. Графік, що характеризує результати виконання ситуаційної задачі студентами ЕГ та КГ на середньому або низькому рівні

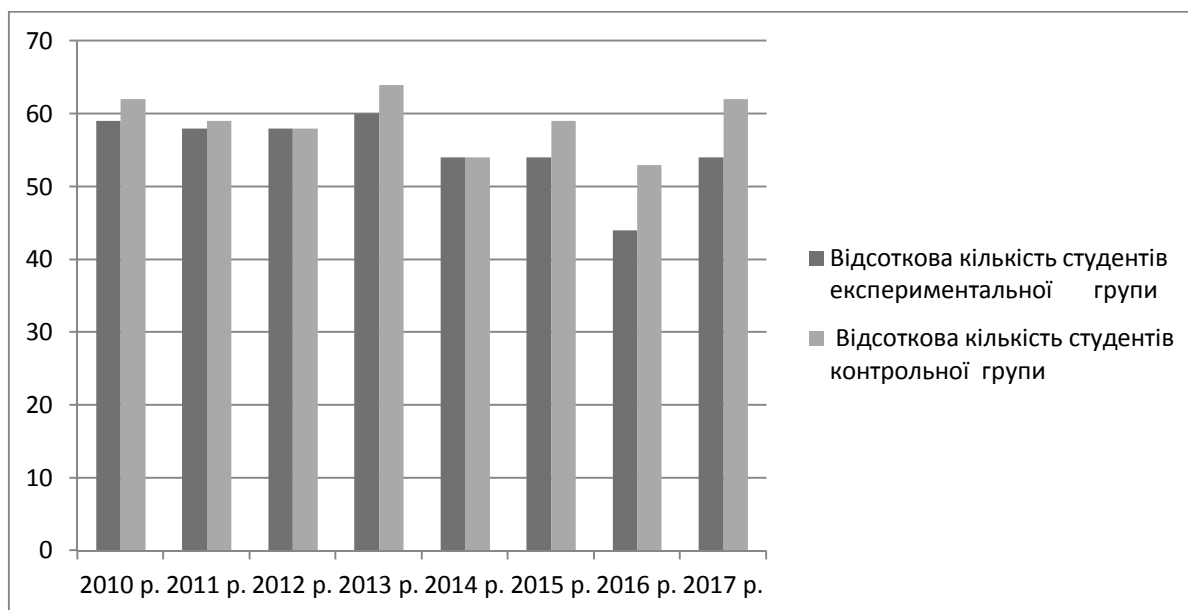


Рис. 3. Графік, що характеризує відсоткову кількість студентів ЕГ та КГ, що показали рівень сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК на початок експерименту за шкалою "набуття знань" або "оволодіння професією"

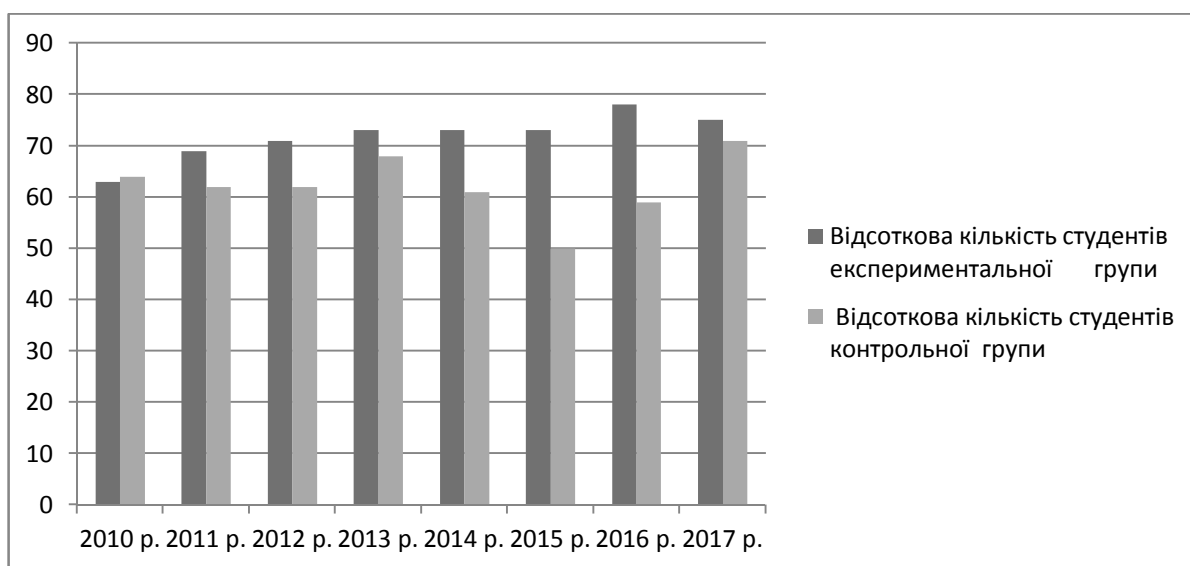


Рис. 4. Графік, що характеризує відсоткову кількість студентів ЕГ та КГ, що показали рівень сформованості особистісно-мотиваційної складової БПКК на кінець експерименту за шкалою "набуття знань" або "оволодіння професією"

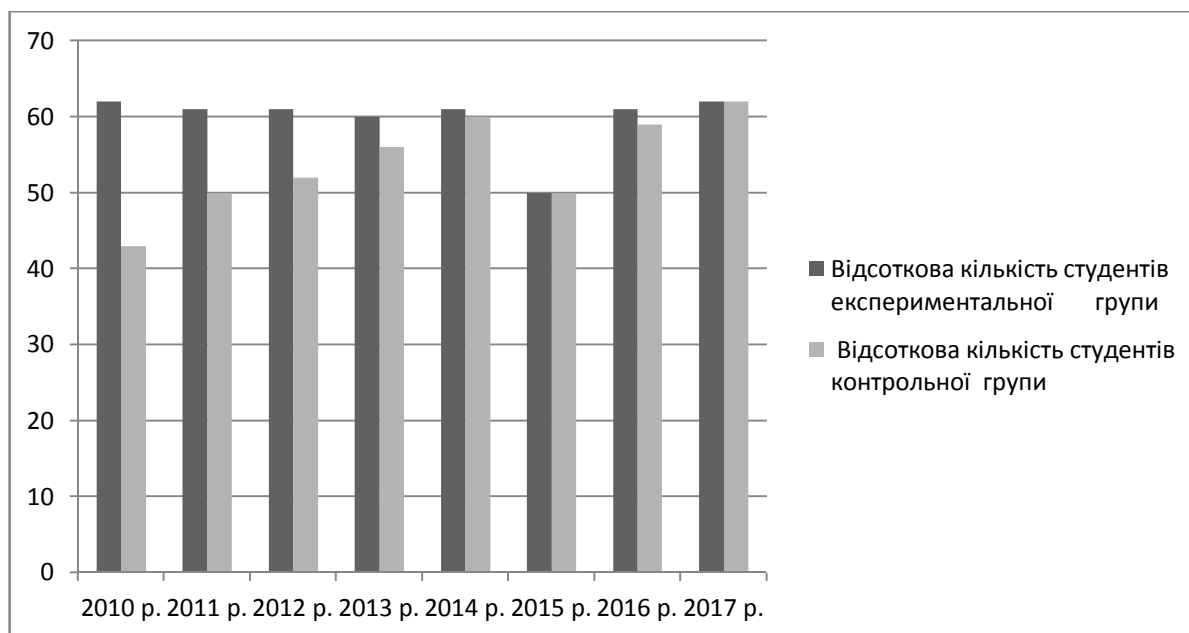


Рис. 5. Графік, що характеризує результати оцінювання білінгвальних комунікативних здібностей студентів ЕГ та КГ на високому або достатньому рівні на початок експерименту

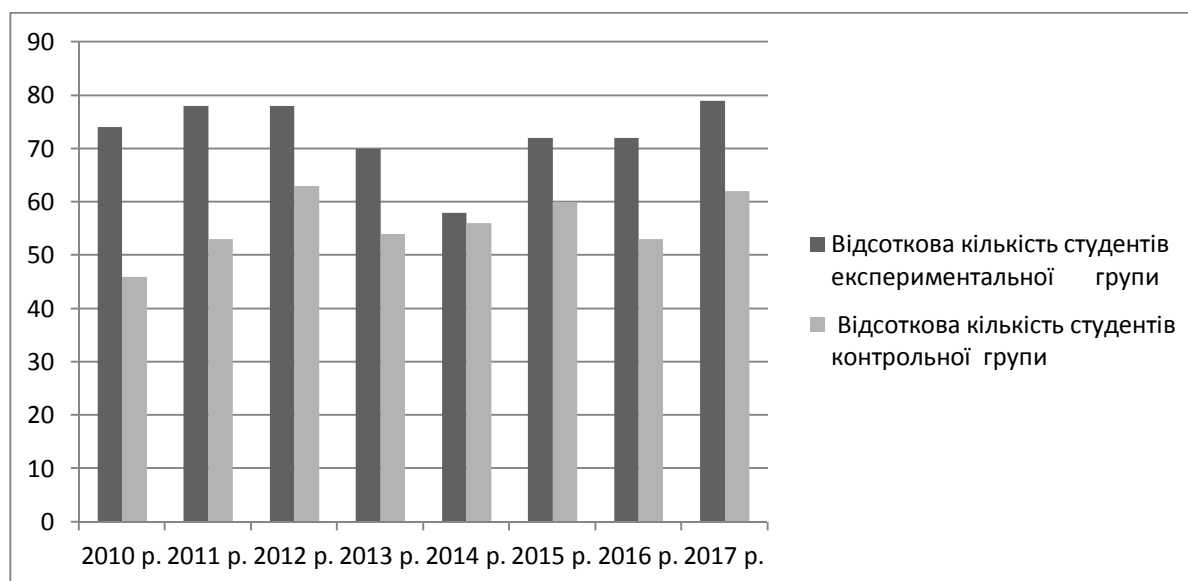


Рис. 6. Графік, що характеризує результати оцінювання білінгвальних комунікативних здібностей студентів ЕГ та КГ на високому або достатньому рівні на кінець експерименту



Таблиця 1

[illegible]

### Таблиця 2

[illegible]